



**Universidade de
Aveiro
2010**

Departamento de Comunicação e Arte

**DIANA SAMPAIO DE
BARROS ROCHA
GONÇALVES**

**FONOMÍMICA - O GESTO NA APRENDIZAGEM DA
LEITURA DA ALTURA SONORA**



**Universidade de
Aveiro
2010**

Departamento de Comunicação e Arte

**DIANA SAMPAIO DE
BARROS ROCHA
GONÇALVES**

**FONOMÍMICA – O GESTO NA APRENDIZAGEM DA
LEITURA DA ALTURA SONORA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música para o Ensino Vocacional, realizada sob a orientação científica da Doutora Sara Carvalho, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Professora Doutora Maria do Rosário Correia Pereira Pestana
Professora Auxiliar do Departamento de comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Francisco Monteiro
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Professora Doutora Sara Carvalho
Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Gostaria de agradecer a várias pessoas sem as quais este trabalho nunca teria sido levado a cabo. Começo por agradecer à minha orientadora, Doutora Sara Carvalho, com quem aprendi muito ao longo deste ano, e que me presenteou com uma dedicação sem limites; ao meu irmão Pedro e à minha mãe, que me ajudaram a inserir os dados de investigação; ao meu irmão Miguel que me ensinou a funcionar com programas informáticos, sem os quais a leitura dos resultados teria sido impraticável; a uma grande amiga que me ajudou a formatar o trabalho com toda a dedicação e disponibilidade, Helena Pereira; aos meus alunos, sem os quais nunca teria tido oportunidade de realizar um estudo desta ordem; ao director do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian que me deu a sua permissão e o seu apoio para a realização do projecto; e finalmente a todos aqueles que me rodeiam e fazem com que eu me torne numa pessoa melhor.

palavras-chave

Gesto, fonomímica, leitura melódica, solmização, Curwen, Kodály, estratégia de aprendizagem

resumo

O presente trabalho pretende verificar a eficácia de duas estratégias de aprendizagem para a aquisição de competências de leitura de altura sonora de uma partitura, quando o público-alvo são crianças.

Na revisão bibliográfica é realizado um estudo da visão da criança que demonstra que as suas capacidades visuais não são de forma alguma semelhantes às de um adulto. Perante este factor, a procura de uma estratégia que não se revele tão dependente da visão para adquirir as competências de leitura musical pode tornar-se relevante.

A investigação levada a cabo no trabalho compara a utilização do gesto como estratégia intermediária para a aprendizagem da leitura da altura sonora, versus a estratégia que utiliza a pauta directamente para a aquisição da mesma competência.

Keywords

Gesture, Hand Sings, pitch sight reading, tonic sol-fa method, Curwen, Kodály, learning strategy

abstract

The intention of this paper is to verify the efficiency of two strategies for children to learn how to read pitch in a music score.

The study carried out in the literature review confirms that the visual perception of children is not similar to the adults one. Therefore, it may be important to search for a strategy which does not depend entirely on the visual capacities to acquire the ability to read pitch in a music score.

This investigation compares the use of gesture as an intermediary strategy to acquire the ability to read pitch, versus the strategy which uses the score in itself to acquire the same ability.

Índice

Introdução	10
Capítulo 1 – A Partitura aos Olhos da Criança	14
Capítulo 2 – Fonomímica – Hand Signs.....	20
2.1 A Notação Musical Europeia e os Sistemas de dó fixo e móvel.....	20
2.2 Preconizadores da Fonomímica ou Hand Signs	24
2.2.1 Hand Signs de John Curwen.....	25
2.2.2 Zoltán Kodály	28
2.3 As Vantagens da Fonomímica.....	32
Capítulo 3 – Processo de Investigação	36
3.1 Enquadramento Metodológico	36
3.2 Adaptação da Fonomímica a um Sistema de Altura Sonora Fixa.....	37
3.3 Apresentação do Estudo de Caso.....	40
Capítulo 4 – Análise dos Resultados	44
4.1 Análise e Discussão dos Resultados Iniciais	44
4.2 Análise e Discussão dos Resultados Finais	50
4.3 Análise Comparativa	55
Conclusão	64
Anexo1 - Avaliação do Júri 1	67
Anexo 2 - Avaliação do Júri 2	80
Anexo 3 - Avaliação do Júri 3	93
Bibliografia.....	106

Índice de Figuras

Figura 1 – Exemplo de diferentes leituras da mesma nota no sistema de Dó Móvel.....	23
Figura 2 – Comparação de Hand Signs de Curwen e Kodály	30
Figura 3 - Leituras de primeiro nível de dificuldade	41
Figura 4 – Leituras de segundo nível de dificuldade.....	41
Figura 5 – Leituras de terceiro nível de dificuldade	42

Figura 6 – Leituras de quarto nível de dificuldade.....	42
---	----

Índice de Gráficos e Tabelas

Tabela 1 – Valores médios quantitativos e qualitativos de evolução de cada nível de dificuldade	61
Tabela 2 – Diferenças de Evolução das Turmas por Níveis de Dificuldade.....	62
Tabela 3 – Resultados quantitativos e qualitativos nos dois momentos nas duas turmas ...	63
Gráfico 1 – Momento Inicial: Comparação dos Resultados das Leituras 1 - 4.....	44
Gráfico 2 – Momento Inicial: Comparação dos Resultados das Leituras 5 - 8.....	45
Gráfico 3 – Momento Inicial: Comparação dos Resultados das Leituras 9 – 12	46
Gráfico 4 - Momento Inicial: Comparação dos Resultados das Leituras 13 - 16.....	47
Gráfico 5 – Momento Inicial: Comparação dos Resultados de cada Leitura em cada Turma	48
Gráfico 6 – Momento Inicial: Alunos da Turma ‘Fonomímica’	48
Gráfico 7 - Momento Inicial: Alunos da Turma ‘Sem Fonomímica’	49
Gráfico 8 – Momento Inicial: Comparação dos Resultados das Turmas	49
Gráfico 9 - Momento Final: Comparação dos Resultados das Leituras 1- 4.....	50
Gráfico 10 - Momento Final: Comparação dos Resultados das Leituras 5 - 8.....	51
Gráfico 11 - Momento Final: Comparação dos Resultados das Leituras 9 – 12	52
Gráfico 12 - Momento Final: Comparação dos Resultados das Leituras 13 - 16.....	52
Gráfico 13 - Momento Final: Comparação dos Resultados de cada Leitura em cada Turma	53
Gráfico 14 - Momento Final: Alunos da Turma ‘Fonomímica’	53
Gráfico 15 - Momento Final: Alunos da Turma ‘Sem Fonomímica’	54
Gráfico 16 – Momento Final: Comparação dos Resultados das Turmas	55
Gráfico 17 – Comparação dos Resultados das Leituras nos dois Momentos turma Fonomímica.....	56
Gráfico 18 – Comparação dos Resultados das Leituras nos dois Momentos turma Sem Fonomímica.....	56
Gráfico 19 – Análise de leituras 5 e 10, que obtiveram descida de classificação	57

Gráfico 20 – Análise das leituras 6,8 e 9 que mantiveram a classificação	58
Gráfico 21 – Leituras 11 – 16: Análise da Diferença de Evolução entre as duas Turmas...	59
Gráfico 22 – Comparação dos Resultados no Nível de Dificuldade 1	59
Gráfico 23 – Comparação dos Resultados no Nível de Dificuldade 2	60
Gráfico 24 – Comparação dos Resultados no Nível de Dificuldade 3	60
Gráfico 25 – Comparação dos Resultados no Nível de Dificuldade 4	61
Gráfico 26 – Comparação dos resultados entre as turmas nos dois momentos.....	62

Introdução

"A curious contradiction in music pedagogy is that teaching practice is often in conflict with theories of instrumental teaching about how to introduce notation to a child" (McPherson; Gabrielson, 2002:99)¹. É essa mesma contradição que pretende ser contrariada pelos chamados métodos activos. Vários pedagogos começaram a desenvolver métodos que tomassem como ponto de partida a experiência de fazer música em vez de iniciarem a aprendizagem musical com a leitura. Pestalozzi "was one of the first educators to profess that concepts should be taught through direct experience before the introduction of names or symbols" (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1994 in McPherson; Gabrielson, 2002:101)².

Alguns dos pedagogos que deram origem aos novos métodos, chamados métodos activos, basearam-se nos estudos do desenvolvimento intelectual da criança, que se desenvolviam na época. "Os métodos activos distinguem-se dos métodos tradicionais de ensino pelo facto de aqueles se centrarem, nos interesses dos alunos; tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber" (Marques, 2000:94).

Na área da música o "primeiro pedagogo, considerado o pioneiro dos métodos activos, foi Jaques Dalcroze" (Amado, 1999:39). Dalcroze partiu de ritmos naturais do ser humano e defendeu a escuta activa utilizando a voz associada ao movimento, argumentando serem os primeiros instrumentos musicais de que a criança dispõe.

Zoltan Kodály, compositor e etnomusicólogo húngaro, baseia igualmente o seu método na voz e "like Dalcroze, Kodály believed that fundamental knowledge of music is accessible to everyone, not just to a talented few" (Landis, 1972:41)³. No entanto, Kodaly

¹ Uma curiosa contradição na pedagogia da música é o facto de a prática de ensino estar muitas vezes em conflito com as teorias do ensino de instrumento, no que respeita a introdução da notação musical à criança (Mcphersen; Gabrielson, 2002:99, tradução nossa).

² Pestalozzi foi um dos primeiros pedagogos a afirmar que os conceitos deveriam ser ensinados através da experiência directa e antes da introdução de nomes ou símbolos (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1994 in Mcphersen; Gabrielson, 2002:101, tradução nossa).

³ E tal como Dalcroze, Kodály acreditava que o conhecimento fundamental da música é acessível a todos e não apenas a uma minoria talentosa (Landis, 1972:41, tradução nossa).

diferenciou-se bastante de Dalcroze pois utilizava o sistema móvel de solmização, "in which syllable names indicate functions within the tonality and relationships among the constituent pitches in a given key, rather than absolute pitch" (Landis, 1972:45)⁴, e a fonomímica, "fazendo corresponder a cada som um gesto da mão, por achar que deste modo, a aprendizagem da música se torna mais acessível a todos e não apenas aos alunos mais dotados" (Amado, 1999:42).

A ideia original da fonomímica foi concebida por John Spencer Curwen, que se dedicou a desenvolver um método que facilitasse a leitura da pauta. "Curwen introduced a system of hand-signs; in this way chorists' accuracy of pitch recognition became more precise" (Szönyi, s.d.: 18)⁵.

A leitura na pauta pode tornar-se algo confuso para uma criança distinguir e identificar as várias notas. Deste modo seria interessante verificar se utilizando o corpo como meio de leitura se poderia tornar mais imediata a noção de altura sonora e desenvolver a capacidade de leitura melódica.

Verifica-se frequentemente em aulas de iniciação/formação musical que para os alunos descodificarem tanta informação em simultâneo, como acontece quando lemos uma partitura, se torna por vezes uma tarefa quase impraticável. Se tivermos em conta que a criança, ao ler directamente da partitura, está a descodificar num sistema visual complexo o nome da nota, e ainda tem de associar um som a essa mesma nota, torna-se no mínimo um factor de curiosidade verificar a eficiência de um sistema que permite à criança descodificar essas mesmas competências de um modo mais simples.

O presente trabalho tem como objectivo verificar se utilizando estratégias de leitura gestual, fonomímica, as competências de leitura de altura sonora se desenvolvem de forma mais eficiente do que por leitura realizada directamente na pauta. É no entanto necessário chamar a atenção para o facto de que a fonomímica neste trabalho não envolve o sistema de solmização, uma vez que não é possível pô-la em prática por não utilizarmos dois tipos de nomes de notas na nossa cultura. A solmização é algo que só pode ser utilizado quando culturalmente são utilizados dois nomes diferentes para uma mesma nota, o que não acontece no sistema europeu de dó fixo. "Where sol-fa syllables are used to indicate

⁴ No qual os nomes das sílabas indicam as funções e as relações tonais de uma determinada tonalidade, e não a sua altura absoluta (Landis, 1972:45, tradução nossa).

⁵ Curwen introduziu um sistema gestual; deste modo, para os coristas tornou-se mais preciso o reconhecimento da altura sonora (Szönyi, s.d.:18, tradução nossa).

definite pitch, they cannot be employed for relative notation" (Szönyi, s.d., p.18)⁶.

O trabalho está organizado por capítulos, e os temas a ser abordados são um estudo breve da capacidade visual da criança e a sua influência na aprendizagem, uma revisão dos métodos que utilizam a fonomímica como estratégia de aprendizagem e, por fim, uma análise comparativa que resultará da análise dos dados recolhidos no trabalho de investigação desenvolvido.

No primeiro capítulo pretende-se clarificar a orientação espacial visual da criança, e a razão pela qual se torna mais complicado para uma criança do que para um adulto distinguir, reconhecer e descodificar elementos numa partitura. É do senso comum que os livros de criança apresentam sempre visualmente um tamanho aumentado, contendo cada página, consequentemente, menos informação, e sendo que essa mesma informação está disposta num formato visualmente apelativo. Para além de a partitura ser um elemento complicado de descodificar, pode também tornar-se um obstáculo, ou um elemento de distração, para a criança poder assimilar o que é essencial na música, ou seja as frases, ou até mesmo o próprio som. O foco deste capítulo pretende explicar de uma forma rudimentar os motivos e as diferenças na aprendizagem por meio visual na criança e as vantagens e desvantagens da leitura musical na iniciação da aprendizagem.

Num segundo capítulo é realizada uma pesquisa bibliográfica do aparecimento da fonomímica e dos pedagogos que optaram por esta estratégia. Este capítulo está organizado em subcapítulos e num primeiro subcapítulo, a Notação Musical Europeia e os Sistemas de dó fixo e móvel, são clarificados conceitos como as duas notações coexistentes no sistema ocidental, a notação alfabética e a silábica, bem como as diferenças entre a solmização, ou sistema de dó móvel, utilizada apenas por alguns países europeus, e o sistema de dó fixo ou de altura sonora absoluta. O segundo subcapítulo, os Preconizadores da Fonomímica ou Hand Signs, debruça-se sobre o aparecimento da fonomímica como estratégia de aprendizagem, a sua contextualização histórica e os pedagogos que concretizaram a sua aplicação prática, focando apenas os mais relevantes. É então num terceiro subcapítulo que são apresentadas as vantagens desta estratégia e as suas possibilidades de aplicação nos sistemas de notação de altura absoluta.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia de investigação utilizada para a concepção e realização da pesquisa, que tem como objectivo verificar a eficácia da

⁶ Quando a notação silábica é utilizada para indicar a altura absoluta, não é viável a sua utilização para a solmização (Szönyi, s.d.: 18, tradução nossa).

utilização da fonomímica como estratégia de aprendizagem da leitura da altura sonora. Foram seleccionadas duas turmas, nas mesmas condições, sendo que numa turma foi aplicado a estratégia de leitura na pauta mais aplicada, e na outra turma foi aplicada a fonomímica como estratégia de introdução à leitura na pauta. No início da aplicação das estratégias em ambas as turmas foram realizadas gravações de todos os alunos a executar leituras de altura sonora adequadas ao seu nível de aprendizagem. Após a aplicação, e ao longo de aproximadamente vinte sessões, ambas as turmas foram novamente gravadas, realizando as mesmas leituras, de forma a possibilitar a comparação entre as duas estratégias em igualdade de circunstância.

Finalmente, no quarto capítulo é realizada a análise dos resultados, que contempla, num primeiro subcapítulo, os momentos de avaliação, inicial e final, em separado. Em ambos os momentos os parâmetros comparativos de análise escolhidos foram a leitura de altura sonora nas duas turmas, a evolução individual de cada criança e os respectivos resultados das suas leituras.

No segundo subcapítulo é realizada uma análise comparativa, tendo por base a comparação entre os dois momentos de avaliação, inicial e final, as várias formas de aplicação de ambas as estratégias e os resultados da evolução dos alunos, provenientes do trabalho de campo.

A conclusão do trabalho destina-se a resumir e sintetizar os resultados mais enfáticos do trabalho de campo, abordando também a visão de vários pedagogos acerca do ensino da música e a aplicação de métodos activos.

Capítulo 1 – A Partitura aos Olhos da Criança

“Vision clearly undergoes substantial development from infancy to adulthood. Infants simply do not see as well as adults do, a fact that has been well-documented over the last 25 years” (Slater, 1998: 5)⁷. Apesar da capacidade visual se desenvolver ao longo do crescimento, e de termos conhecimento de que os recém-nascidos não vêem da mesma forma que os adultos ou crianças, é curioso que não se consegue definir uma idade fixa para o estado de desenvolvimento da capacidade visual. Ou seja, a capacidade visual é algo que se vai desenvolvendo mediante estímulos e que, dependendo dos estímulos vivenciados, vai evoluindo de forma mais rápida ou lenta. Assim sendo “just because a child has chronological age of 8 does not mean that his age in visual motor perception is also 8” (Kenneth, 2005: 114)⁸.

No seu livro, *Developing Ocular Motor and Visual Perceptual Skills*, Kenneth define o que entende por percepção visuomotora e todos os aspectos implícitos na utilização dessa capacidade. “Visual motor perception is the ability to copy geometric shapes, letters, or drawings in a proper spacial manner. It involves using spatial relationships, memory, fine motor development, visual perception, visuospatial encoding, motor planning, sequencing, and cognition” (Kenneth, 2005: 108)⁹.

É necessário que a criança desenvolva a capacidade de percepção visuomotora para que esteja apta a desempenhar tarefas básicas do seu dia-a-dia, sendo que essa mesma capacidade será uma ferramenta indispensável para o desempenho de muitas outras tarefas. “We train children in visual motor perception skills because many of the same skills are required for such school activities as reading” (Kenneth, 2005: 112)¹⁰.

Se analisarmos com atenção o desenvolvimento da criança observamos que,

⁷ A visão evolui significativamente desde a infância até à idade adulta. Os bebés não vêem tão bem como os adultos, facto que tem sido bem documentado ao longo dos últimos vinte e cinco anos (Slater, 1998:5, tradução nossa).

⁸ Pelo simples facto de a criança ter a idade cronológica de oito anos não significa que a sua idade no âmbito da percepção visuomotora seja de oito anos (Kenneth, 2005:114, tradução nossa).

⁹ A percepção visuomotora é a capacidade de copiar formas geométricas, cartas ou desenhos tendo em conta a orientação espacial. Envolve o uso de relações espaciais, da memória, da motricidade fina, da percepção visual, da descodificação visuoespacial, da coordenação e sequencial, e da cognição (Kenneth, 2005: 108, tradução nossa).

¹⁰ Nos desenvolvemos nas crianças a percepção visuomotora, pois esta é necessária em muitas das actividades escolares, como por exemplo na leitura (Kenneth, 2005:112, tradução nossa).

proporcionalmente ao tempo que esperamos que a criança necessite para aprender a falar, o tempo em que exigimos que seja capaz de ler e compreender aquilo que lê é muito reduzido. “Whereas speaking is natural, reading is not. We are given years to learn to speak but only months to learn to read. There isn’t a reading center in the brain. However, there is a speaking center” (Kenneth, 2005: 6)¹¹. Deve-se ainda ter em conta que “reading is the most complex and intriguing skill that has evolved in the human race. It involves serial and parallel stages of visual processing, sensorimotor coordination, and cognitive and linguistic processing” (Idem)¹².

Relevando o facto de que se exige muito de uma criança na sua fase de aprendizagem de leitura, é de notar que esse nível de exigência se eleva muitíssimo mais quando se trata de leitura de uma partitura. Quando a criança aprende a ler já domina a língua materna oralmente, por sua vez e na maioria dos casos, quando a criança aprende a ler música, está a aprender a ler e ‘falar’ música em simultâneo. “Suponhamos que um professor quer ensinar a um grupo de alunos, não só a ler a própria língua, mas a compreender o que estão a ler. Pareceria ridículo tentar ensinar-lhes isso, se os alunos não tivessem já aprendido a falar e a escutar essa língua com idêntica compreensão. A lógica dir-nos-á que é igualmente absurdo tentar ensinar alunos a ler notação musical, se ainda não aprenderam a escutar e a executar música” (Gordon, 2000: 43).

Sloboda considera que esta simultaneidade de aprendizagem se pode tornar algo impraticável para algumas crianças, fazendo com que essas mesmas façam uso da memória como alternativa ao que lhes é exigido. “This double task can be an intolerable burden which many solve by memorizing each new piece at the soonest opportunity so that their performance does not depend upon their reading ability” (Sloboda, 1985: 68)¹³.

Quando se realiza uma leitura de texto “the letter’s visual features, orientation, and position in the word must be interpreted and coded” (Kenneth, 2005: 9)¹⁴. Numa partitura todos estes aspectos têm também de ser decodificados visualmente, com a excepção de não se inserirem numa palavra. Por outro lado, visualmente, é necessária uma destreza maior ainda, para além de rapidez no movimento ocular, pois a decodificação, ou leitura,

¹¹ Falar é natural, ler não é. Nós levamos anos para aprender a falar e somente meses para aprender a ler. Não existe um centro de leitura no nosso cérebro, mas existe um centro da fala (Kenneth, 2005:6, tradução nossa).

¹² A leitura é a capacidade mais complexa do ser humana. Envolve etapas paralelas de processamentos visuais, coordenação sensomotora e processamento cognitivo-linguístico (Idem, tradução nossa).

¹³ Esta tarefa dupla pode ser um grande fardo que muito resolvem memorizando cada nova peça à primeira oportunidade, de tal modo que a sua realização não dependa da sua capacidade de leitura (Sloboda, 1985:68, tradução nossa).

¹⁴ As características visuais da “letra”, a orientação, e a sua posição na palavra têm de ser interpretadas e codificadas (Kenneth, 2005:9, tradução nossa).

deve ser emitida/ entoada numa pulsação regular. Se tivermos em conta que a criança “looks at about 30% of a word for each fixation” (Idem)¹⁵, o que corresponde em média a duas letras de cada palavra, no início da aprendizagem da leitura, então a dificuldade de descodificação de informação de uma partitura é, mais uma vez, muito mais complexa. Ou seja, se a criança para descodificar uma palavra de seis letras necessita de realizar pelo menos seis fixações, sendo que o que o resultado dessas fixações é apenas descodificar os fonemas que dela provêm, então para descodificar numa partitura qual o nome, qual a figura rítmica, e a altura sonora de uma só nota, já é um processo que requer mais destreza na área da percepção visuomotora.

Grande parte dos especialistas, diz Kenneth no seu livro, concordam que a criança deve atingir um certo grau de maturidade na sua capacidade visuomotora antes de começar a ler, escrever ou inclusive compreender o conceito abstracto dos números. “For this reason, visual motor perception is critical for school achievement because it is so closely related to language ability and other functions associated with young children, such as memory, visual perception, motor coordination, temporal and spatial concepts, and organization” (Kenneth, 2005: 108)¹⁶.

Assim como é necessário preparar a criança para a leitura da sua língua materna, é também necessário preparar a criança para a leitura de notação musical, sendo que esta se encontra sempre em desvantagem, pois a criança fala a sua língua materna durante aproximadamente seis anos até começar a ler, e geralmente não ‘fala’ música quando lhe exigem a leitura. Para aprender a compreender música a criança deve aprender “how notes represent sounds, how phrases are formed, how melodies are put together, and how melodies become compositions” (McPhersen, 2002: 104)¹⁷. Ou seja, adquirir vocabulário musical antes de iniciar a leitura, para ser capaz de reconhecer e compreender o que está a ler.

Claro está que, tanto na leitura musical como na leitura da nossa linguagem, é necessário estar preparado para reconhecer e memorizar símbolos e formas. “Perception of shape, form and position of symbols is, (...), a significant component of the reading mechanism. Equally important for the reading process is the grapheme-phoneme

¹⁵ Olha para cerca de 30% da palavra em cada fixação (Idem, tradução nossa).

¹⁶ Por este motivo a percepção visuomotora é crucial para o sucesso escolar, pois está estritamente ligada á capacidade linguística e a outras funções associadas às crianças, tais como a memória, a percepção visual, a coordenação motora, concepção espacio-temporal e organização (Kenneth, 2005:108, tradução nossa).

¹⁷ Como as notas representam sons, como as frases são formadas, como as melodias são formadas e como se transformam em composições (Macphersen, 2002:104).

correspondence that is the conversion of words into syllable codes (Kenneth, 2005: 109)¹⁸. Mas isso não significa que essas sejam as capacidades mais necessárias para ser capaz de realizar qualquer tipo de leitura. Talvez seja a importância dada em demasia a esse aspecto que provoca a iliteracia tão comum entre muitos. “Many cultures have no notational systems for their language or music, and many individuals in literate cultures have difficulty in acquiring literacy. Adult illiteracy is acknowledged to be a major problem in nearly all literate cultures” (Sloboda, 1985: 19)¹⁹.

Mcphersen, no seu capítulo *From Sound to Sign*, reforça a ideia de que é dada demasiada importância ao desenvolvimento da capacidade de leitura, afirmando que na maior parte dos casos “the notion of performance as a specialist craft in which technical development and knowledge of notation are valued above all else” (Mcphersen, 2002: 101)²⁰.

O autor defende também que quando lemos uma partitura devemos pensar no som escrito, e isso envolve a capacidade de audição interior e de compreensão da partitura separadamente da performance em si. Quando a criança não está preparada para adquirir as competências de leitura, seja esta musical ou não, o que acontece é que a criança vai reagir de forma mecanizada ao processo de leitura sem compreender de facto o conteúdo do que leu. Compreender o conteúdo musical envolve “an ability to inwardly hear and comprehend notation separately from the act of performance” (Mcpherson, 2002: 103)²¹.

Para uma criança que ainda não adquiriu vocabulário musical, aprender a ler notação pode fazer com que o acto de performance se torne uma reprodução mecânica. Este factor releva a importância da distinção entre “seeing notation and responding mechanically to produce the notated sound in contrast to seeing the musical notation and being able to hear the notation inwardly before reproducing it on an instrument” (Mcphersen, 2002: 103)²².

Um outro aspecto pertinente é o facto de a criança desenvolver menos as suas

¹⁸ A percepção da forma, a forma em si e a posição dos símbolos é, (...), uma componente significativa do mecanismo da leitura. É igualmente importante no processo de leitura a correspondência grafema-fonema, ou seja a conversão de palavras em códigos silábicos (Kenneth, 2005: 109, tradução nossa).

¹⁹ Muitas culturas não têm sistemas notacionais para a sua linguagem ou música, e muitas pessoas de culturas letradas têm dificuldade em adquirir literacia. A iliteracia na idade adulta é conhecida por ser um grande problema em quase todas as culturas letradas (Sloboda, 1985: 19, tradução nossa).

²⁰ A noção de performance, mesmo na visão de um especialista, é valorizada acima de tudo pela notação e pelo desenvolvimento técnico (Mcphersen, 2002: 101, tradução nossa).

²¹ A capacidade de ouvir interiormente e compreender a notação, separadamente da performance (Mcphersen, 2002: 103, tradução nossa).

²² Ver a notação e responder mecanicamente para a reproduzir e ver a notação musical e ser capaz de a ouvir interiormente antes de a reproduzir no instrumento (Mcphersen, 2002: 103, tradução nossa).

capacidades musicais intuitivas, ou seja, o conhecimento teórico prematuro pode levar à circunstância de a criança questionar dados adquiridos sensorialmente. Um estudo desenvolvido por Davidson, Scripp e Welsh (1988) pedia aos alunos que entoassem canções conhecidas e que em seguida as escrevessem, sendo que todos tinham teoria musical como disciplina. Os resultados mostraram que os erros dados pelos alunos envolvidos eram consequência de confiar mais no seu conhecimento teórico do que na própria audição. “They defied their perception of the song to produce a transcription, for example, that started and finished on the middle C because they believed that if ‘Happy Birthday’ started on C, then it must be in C Major and should therefore end on C. As these students got older, they relied more on what they know theoretically about music rather than what they heard and knew perceptually” (Mcphersen, 2002: 105)²³.

Como já foi mencionado, a leitura, só por si, envolve vários processos em simultâneo, como se não bastasse apenas a leitura, os alunos, na situação de leitura, têm também conseguir tocar o próprio instrumento, ou no caso da leitura entoada, de cantar o que lêem. Estes processos são duas “nonautomated tasks: learning to read musical notation at the same time as learning to manipulate the instrument” (Mcphersen, 2002: 106)²⁴. A questão que se coloca é quanto tempo é que a criança se mantém concentrada o suficiente para conseguir realizar semelhante tarefa. “To complicate this even further, vision tends to dominate and inhibit the processing of signals from other modalities!” (Idem)²⁵. Ou seja, a atenção das crianças fica presa à leitura em si, não permitindo que reste algum tipo de recursos cognitivos, que esta possa utilizar para poder efectivamente tocar, ou até mesmo “listening to what they are playing” (Idem)²⁶.

Resumindo, “children can lose track of the purpose of learning to read notation when focus of their attention is on decoding signs and visual representations in terms of individual note values and theoretical relationships” (Mcphersen, 2002: 111)²⁷.

Não podendo lutar contra toda a tradição de leitura no início da aprendizagem, e

²³ Eles deturparam a sua percepção da música para conseguir elaborar a sua transcrição. Por exemplo o facto de a música dos ‘Parabéns’ começar no dó central, fê-los acreditar que esta estava em dó maior e por conseguinte deveria terminar igualmente em dó maior. À medida que estes estudantes crescem vão-se baseando mais nos seus conhecimentos teóricos do que na sua percepção sensorial (Mcphersen, 2002: 105, tradução nossa).

²⁴ Tarefas não automáticas: aprender a ler notação musical e simultaneamente aprender a manipular o instrumento (Mcphersen, 2002: 106, tradução nossa).

²⁵ Para complicar ainda mais, a visão tende a dominar e a inibir o processamento dos sinais provenientes dos outros sentidos (Idem, tradução nossa).

²⁶ Escutar o que eles próprios estão a tocar (Idem, tradução nossa).

²⁷ As crianças podem não entender o objectivo de aprender a ler a notação musical, quando o foco da sua atenção é unicamente a descodificação dos símbolos e as representações visuais, como o valor de cada figura rítmica, ou relações teóricas, contidas numa partitura (Mcphersen, 2002: 111, tradução nossa).

por todos estes motivos, torna-se pertinente procurar uma forma de simplificar a aprendizagem da leitura, fazendo com que a criança possa lidar mais tranquilamente com toda a informação contida numa partitura musical.

Existem vários métodos de aprendizagem de instrumento que tentam facilitar a leitura, fazendo, por exemplo, com que a leitura seja coincidente apenas com a dedilhação, e não contemple o conteúdo musical em si. Essa não é a procura que se pretende com este trabalho, e sim encontrar uma forma de simplificar a aprendizagem da leitura, sem comprometer aquilo que deu origem à notação, a música.

Capítulo 2 – Fonomímica – Hand Signs

2.1 A Notação Musical Europeia e os Sistemas de dó fixo e móvel

A introdução à leitura na pauta é um processo complexo tanto para quem o transmite como para quem o assimila. Desde há muitos séculos que vários pedagogos se dedicam a procurar a forma mais acessível e eficaz de ensinar a leitura na pauta.

No início, a necessidade da leitura e da escrita estava relacionada com a memorização de cantos religiosos, pois “natural é que para os fixar tivessem usado de qualquer processo de escrita mais ou menos conhecido” (Borba, Lopes Graça, 1999: 300). Sabe-se que tanto Santo Ambrósio, como S. Gregório, procederam à realização de uma colectânea dos cantos religiosos dos primitivos cristãos. Claro que essa escrita está longe da forma como escrevemos hoje em dia, no entanto continuam a existir várias formas de escrita e leitura, apesar de que “a tendência é actualmente para a adopção do único sistema que, profissional e pedagogicamente, obteve, de muitos pontos de vista, a perfeição quase absoluta: a grafia tradicional” (Borba, Lopes Graça, 1999: 303).

O presente capítulo, com base numa revisão bibliográfica, pretende apenas abordar uma forma de ensinamento da grafia tradicional, através da fonomímica ou Hand Signs. Para tal é necessário esclarecer dois pontos de vista fulcrais acerca da notação, e as respectivas diferenças, dos vários países europeus.

Coexistem, hoje em dia, duas formas de notação que, em certos países, se complementam, a notação alfabética, A B C D E F G, e a notação silábica, lá si dó ré mi fá sol. “A notação alfabética tornou-se conhecida já nos tempos da antiga Grécia, tendo sido depois aconselhada pelo erudito monge Hucbald (séculos IX- X) ‘...que, para fins didácticos, se juntassem as letras aos sinais neumáticos, para indicação mais segura quanto ao percurso dos intervalos’ ” (Borba e Lopes Graça in Torres, 1998: 39).

Por sua vez a notação silábica foi tornada célebre com o teórico e pedagogo musical Guido d’Arrezzo do século XI. O seu nome transitou à posteridade graças a três inovações, a “primeira é a já referida adopção das sílabas do hino a S. João para designar

as primeiras seis notas do hexacórdio” (Borba, Lopes Graça, 1999: 619), sendo que no hino as primeiras sílabas de cada verso eram respectivamente os nomes das notas e correspondiam à sua altura sonora. A segunda é a invenção da pauta musical, e a terceira é a “utilização da chamada mão guidoniana, que era, em essência, um processo prático pedagógico, destinado a facilitar a compreensão do hexacórdio, da solmização e das mutanças” (Idem). Embora a mão guidoniana, ou mão solfa, não seja exactamente a ideia de Hand Signs ou da fonomímica de Curwen e, posteriormente, de Kodaly, é interessante verificar que os antigos também utilizavam a mão como estratégia pedagógica para ajudar à leitura na pauta. “A mão guidoniana, ábaco de grande interesse pedagógico na Idade Média, (...), começou a ser aplicada nos exercícios de leitura musical” (Borba, Lopes Graça, 1999: 2).

Como explica Torres no seu livro, há duas formas de notação que coexistem na Europa de hoje, sendo que a “leitura por letras não sofreu grandes alterações desde esse período, e continua a ser usada nos nossos dias em países de cultura germânica e anglo-saxónica. Nos países de cultura latina, tais como, França, Itália, Espanha e Portugal usa-se com mais frequência a leitura por sílabas, com a respectiva posição fixa, designando-se por ‘dó fixo’” (Torres, 1998: 40).

O sistema de dó fixo define que a mesma altura sonora tem sempre o mesmo nome de nota, independentemente da sua função tonal, é um sistema de altura absoluta. Willems, por exemplo, considera que para se formar um ouvido excelente não se deve dissociar o nome da altura sonora, e sim, aprender as relações tonais independentemente do nome das notas. “Os graus situam os sons no domínio da relatividade; com os nomes, sem deixar o domínio da relatividade, atinge-se o absoluto. Os nomes das notas são, portanto, indispensáveis para uma prática musical consciente” (Willems, 1970: 92-93).

A ideia de solmização apareceu “há muito séculos na China, Índia, Grécia Antiga...” (Cruz, 1998: 7), mas utilizando os nomes das notas como conhecemos hoje, nasceu com Guido d’ Arrezzo, que para tornar a leitura mais fácil

“dividiu o sistema tonal em três hexacordes: hexacordum naturale (em C); hexacordum durum (em G) e hexacordum molle (em F), que deram origem mais tarde às claves de Dó, Sol e Fá. Estes hexacordes formam uma escala de seis notas, com um intervalo de meio-tom do 3º para o 4º grau, ficando os outros graus à distância de tom inteiro. Assim, as sílabas *ut* (dó) *re mi fa sol la* eram usadas com o ‘dó móvel’, fazendo corresponder estas com os graus em

que a escala se movia Quando a melodia ultrapassava o hexacorde em que se iniciava, ao entrar o 4º grau, tomava-se esta nota como o *ut* do hexacorde seguinte, dando-se assim uma *mutationis*” (Torres, 1998: 41- 42).

Desde então vários métodos de leitura foram desenvolvidos com base no dó móvel, como “os métodos de leitura desenvolvidos por J. J. Rousseau (1712- 1778) e por Pierre Galin (1786- 1821) até Emile Chevé (1804- 1864)” (Cruz, 1998: 7). No caso de Rousseau especificamente, torna-se uma utilização mais próxima aos dias de hoje, pois este “ aborda novamente este tipo de leitura, como apoio para o estudo da tonalidade e adapta-o às escalas maiores e escalas menores fixadas nesse período” (Torres, 1998: 42), que são ainda as escalas que prevalecem na música tonal ocidental.

É precisamente a diferença entre o sistema de dó fixo e de dó móvel, ou solmização, que torna impossível a adaptação do método mais célebre que utiliza a fonomímica, o método de Kodály. Num sistema em que a aprendizagem da tonalidade é transmitida através das atracções tonais, essas mesmas podem ser memorizadas sensorialmente como sensação, atribuindo à mesma sensação sempre os mesmos nomes de notas. Porém, para que isso seja praticável e apresente as devidas vantagens, é necessário que coexistam nesse mesmo sistema dois nomes de notas, os nomes dos sons reais e os nomes dos graus tonais. “Where sol-fa syllables are used to indicate definite pitch (i.e. in France and Italy), they cannot be employed for relative notation. It is then necessary to resort to another notation system in order to enjoy the advantages provided by relative sol-fa” (Szönyi, s.d.: 18)²⁸.

Assim sendo, nos países em que os nomes dos sons reais correspondem à notação alfabética, a notação silábica fica disponível para essa memorização sensorial dos graus tonais. No entanto, nos países latinos, como é o caso de Portugal, a notação silábica é a utilizada para os sons reais, o que exigiria que os alunos dominassem, na sua totalidade, todas as tonalidades para que pudessem memorizar a sensação dos graus tonais.

Para esclarecer no que é que consta a o sistema de dó móvel de uma forma mais prática, pode ver-se na Figura 1 quatro exemplos nos quais a mesma nota, ou seja, o mesmo som ou frequência, apresentam funções diferentes, e por conseguinte sensações auditivas completamente distintas.

²⁸ Quando a notação silábica é utilizada para indicar a altura absoluta, não é viável a sua utilização para a solmização. É pois necessário recorrer a outras notações para obter as vantagens inerentes à solmização (Szönyi, s.d.: 18, tradução nossa).



Figura 1 – Exemplo de diferentes leituras da mesma nota no sistema de Dó Móvel

Fonte : in Torres, 1998: 46

Na primeira situação o *fá* representa a sensível da tonalidade, o que faz com que seja uma nota repleta de tensão e é um *fá#*. Por sua vez no segundo exemplo o mesmo *fá* é a terceira da tonalidade, é a nota que define o modo e a sua sensação é estável, mas não totalmente conclusiva, e é também um *fá#*. No terceiro exemplo o *fá* é a tônica de uma tonalidade menor, que provoca uma sensação estável e conclusiva, mas completamente diferente da sensação provocada pelo *fá* do exemplo quatro, que é a tônica de uma tonalidade maior, estável e conclusiva também.

Ora no sistema de dó fixo, todos esses *fás* teriam todos o mesmo nome, o que torna complicada a transmissão ao aluno as diferentes funções tonais, pois este vai memorizar onde se situa o *fá* na pauta, e, pode ou não, memorizar o seu som, dependendo se o seu ouvido é relativo ou absoluto.

No sistema de dó móvel todos estes *fás* têm um nome diferente, e todos os diferentes nomes são atribuídos como se todos excertos estivessem em dó ou, no caso de tonalidade menor, em lá. Assim sendo no primeiro exemplo o *fá* é um si, no segundo o *fá* é um mi, no terceiro é um lá, e no quarto exemplo é um dó. Todos os *fás* produzem sensações diferentes e todos têm nomes diferentes, o que torna a tarefa de leitura bem mais fácil de realizar, utilizando a memória sensorial e auditiva em apenas duas escalas, a maior em dó e a menor em lá.

Além de apresentarem um nome diferente, cada nota tem correspondentemente um nome, ou melhor, uma letra para a sua altura sonora, sendo que as letras são utilizadas como sistema de altura sonora fixa, um C é sempre a mesma frequência. Portanto o sistema

de dó móvel é compatível com a altura sonora fixa através da notação alfabética e, por conseguinte, torna-se um sistema mais completo.

2.2 Preconizadores da Fonomímica ou Hand Signs

Quando se ouve falar do método Kodály associa-se de imediato a uma data de técnicas, como a solmização, a sticknotation, bem como a fonomímica ou os hand signs. No entanto Kodály estudou vários métodos de educação musical antes de desenhar o seu próprio e, curiosamente, “muitas das ideias e técnicas que “importou” são agora descritas por muita gente, e erradamente, como características do Método Kodály” (Cruz, 1998: 6).

Especificamente a técnica de Hand Signs Kodaly importou de Inglaterra. Essa ideia iniciou o seu desenvolvimento em 1812 quando “the two Miss Glovers, daughters of a clergyman of Norwich, (...), invented and introduced into the schools under their superintendence a new sol-fa system, based upon the ‘movable doh’, that is, the use of doh as the name of the keynote” (Helmholz, 1885: 423)²⁹.

Apesar do sucesso obtido pelo novo método, este só se tornou conhecido com John Curwen, um ministro da congregação, que visitou a escola onde se adoptava o novo método, e que casou com uma das mentoras. Curwen “saw that Miss Glover’s scheme gave him the instrument he desired for his own work. In 1854 he married, and he and his wife, struggled – it was a real and severe struggle, against small means – to make this system known and active” (Helmholz, 1885: 424)³⁰.

Este subcapítulo pretende abordar os precursores mais relevantes da fonomímica, Glover/ Curwen e Kodaly, situando-os na História e analisando as vantagens da utilização da fonomímica como método ou estratégia para ensinar a leitura da altura sonora e as relações tonais.

²⁹ As duas filhas de um clérigo de Norwich, Miss Glovers, (...), introduziram nas escolas sobre a sua superintendência um novo sistema de solmização, baseado no dó móvel, isto é o uso do dó como sendo sempre a tónica da tonalidade (Helmholz, 1885: 423, tradução nossa).

³⁰ Viu que o esquema de Miss Glover lhe proporcionava o que ele desejava para o seu próprio trabalho. Em 1854 Curwen casou com a Miss Glover e ambos lutaram – foi uma dura batalha contra males menores – para conseguir implementar o referido esquema (Helmholz, 1885:424, tradução nossa).

2.2.1 Hand Signs de John Curwen

John Spencer Curwen (1816-1880) foi um pedagogo inovador do século XIX que procurou encontrar uma forma eficiente para ensinar a leitura aos coristas de igreja. “As a young minister in his first pastorate, Curwen recognised the moral and religious value of hymn singing for his Sunday school children and, having experienced considerable difficulty himself with music reading music from staff notation, he became interested in Glover's method” (Stevens, s.d.)³¹.

Sarah Glover (1785-1867) desenvolveu o chamado método de Norwich, implementado “in the English county of Norfolk who, until recently, had remained largely unrecognised for her significant contribution to the development of the moveable do music reading system” (Bennett in Stevens, s.d.)³². O seu método era inovador, pois utilizava a solmização e as sílabas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura à primeira vista, para além de uma notação própria que criou, chamada ‘sol-fa notation’, que faseava a aprendizagem da leitura na partitura.

“Tonic Sol-fa as used by Glover and Curwen was more than just a syllable system. Following Pestalozzi's dictate of ‘the thing before the sign’, (...), there was a clear sequence of moving from imitation, to simple patterns on chart, to part singing, and finally to standart notation” (Demorest, 2001: 166)³³.

Em 1841 Curwen foi incumbido, numa conferência da Sunday School Teachers, de descobrir e promover uma forma simplificada de ensinar a notação musical, para que esta fosse implementada na própria escola. Curwen procedeu então a diversas modificações no método original de Glover “and finally decided upon a pitch representation system which utilised the first letter (in lower case) of each of the solmisation tones (doh, ray, me, fah, soh, lah, te) and a rhythmic notation system which utilised bar lines, half bar lines and semicolons prefixing strong beats, medium beats and weak beats respectively in each

³¹ Sendo um jovem padre no seu primeiro pastorado, Curwen reconheceu o valor religioso e moral dos hinos cantados pelas crianças aos domingos. Tendo tido ele próprio bastante dificuldade na aprendizagem da leitura da música, mostrou-se interessado no método de Glover (Stevens, s.d., tradução nossa).

³² No condado inglês de Norfolk, que até recentemente tinha permanecido desconhecido, apesar do seu contributo no desenvolvimento do sistema de leitura do dó móvel (Bennett in Stevens, s.d.m tradução nossa).

³³ A solmização usada por Glover e Curwen foi mais do que um sistema silábico. Seguindo o lema de Pestalozzi ‘coisa antes do símbolo’, (...), havia no seu método uma clara sequência de aprendizagem passando pela imitação de padrões simples, pela aprendizagem de pequenas partes, até finalmente chegar à aprendizagem da notação comum (Demorest, 2001:166, tradução nossa).

measure” (Stevens, s.d.)³⁴.

Outra adaptação do método de Glover promovida por Curwen foi a utilização da ‘escada’ de Glover “which he adapted into what he called The Tonic Sol-fa Modulator” (Stevens, s.d.)³⁵. A ‘escada’ idealizada por Glover, era uma carta, ou mapa, desenhada na vertical, que continha a relação intervalar das notas da escala, permitindo, deste modo, realizar exercícios entoados de todas as suas relações intervalares, apontando para a carta. Desta forma os alunos memorizavam mais facilmente as relações tonais.

Stevens menciona no seu artigo, que foi a partir da ‘Norwich Sol-fa Ladder’ que Curwen desenvolveu os ‘hand signs’, sendo que em vez de apontar, era apenas necessário realizar o gesto do grau tonal. Mais tarde, Curwen ainda “introduced the mental affects – extra musical associations for each of the seven tones; for example, doh was the strong or firm tone, ray, was the rousing or hopeful tone, etc” (Stevens, 2003: 3)³⁶.

Para além de utilizar “um gesto para cada nota (fonomímica) usou a leitura rítmica através das sílabas *ti-ti-tá* de forma que o aluno antes de escrever os sons já os executa e reconhece auditivamente” (Rainbow in Torres, 1998: 42).

O seu grande objectivo era desenvolver “music literacy in three successive phases: firstly reading from sol-fa notation, secondly reading from staff notation in conjunction with sol-fa notation, and thirdly reading from staff notation alone” (Stevens, s.d.)³⁷. Ou seja, pretendia que a notação tradicional fosse transmitida a todos. “With this very simple system, Curwen contributed greatly to the development of English choral singing” (Szönyi, s.d.: 18)³⁸.

O seu método foi também levado até às colónias britânicas no século XIX e na maioria dos casos “occured through Christian missionaries who used the method to introduce hymn singing to potential converts” (Stevens, 2003: 5)³⁹.

No entanto devido ao êxito do sistema gestual dos ‘hand signs’, e não só, Curwen

³⁴ E finalmente optou por um sistema de representação da altura sonora que utilizava a primeira letra de cada sílaba da solmização (doh, ray, me, fah, soh, lah, te) e um sistema de notação rítmica que usava barras de compasso, meias barras de compasso, e o ponto e vírgula para assinalar os tempos fortes e fracos de cada compasso (Stevens, s.d., tradução nossa).

³⁵ A qual ele adaptou e chamou de The Tonic Sol-fa Modulator (Stevens, s.d, tradução nossa).

³⁶ Introduziu os afectos mentais – associações extra musicais para cada uma das sete tonalidades; por exemplo o dó era a tonalidade forte ou firme, o ré era a esperançosa e vibrante, etc (Stevens, 2003: 3, tradução nossa).

³⁷ A literacia musical em três fases sucessivas: primeiro a leitura solmizada, em segundo lugar a leitura da notação comum em conjuntamente com a solmização, e em terceiro a leitura somente através da notação comum (Stevens, s.d., tradução nossa).

³⁸ Com este simples sistema urwen contribuiu muito para o desenvolvimento do canto coral inglês (Szönyi, s.d.: 18, tradução nossa).

³⁹ Ocorreu através dos missionários cristãos que usaram este método para introduzir os cânticos aos convertidos (Stevens, 2003:5, tradução nossa).

acabou por deixar de vez a notação tradicional. “Curwen originally presented the Sol-fa syllables with standart notation, but the popularity of his short hand notation, combined with the lower cost of printing only text, led him to abandon the standart notation connection” (Demorest, 2001: 166)⁴⁰.

Curwen, que tinha sabido tão bem, até então, divulgar o método, na edição de 1872 do manual ‘The Standart Course’, “allowed the tonic sol-fa notation to overstep its former function as a mnemonic aid to sight singing from the staff and to become an end in itself” (Stevens, s.d.)⁴¹. Aos poucos foi retirando do seu método a notação tradicional, e susbtituindo esta pela sua própria notação facilitada, e tentou ainda promover publicações de obras de música vocal e, inclusive, instrumental, com a sua notação.

Ao ver o método como um fim em si mesmo, e não como um meio ou estratégia para ensinar a leitura na notação tradicional, Curwen isolou-se do resto do mundo. “It was this isolation from the mainstream of music printed in staff notation which was to lead to the eventual decline of tone sol-fa as a choral singing method” (Stevens, s.d.)⁴².

Antes do seu declínio, este método, “que, ainda durante a sua vida, é adoptado pela generalidade das escolas do seu país” (Torres, 1998: 42), difundiu-se um pouco por toda a Europa. “A German adaptation of John Curwen’s method appeared in 1897, issued by Agnes Hundoegeger and entitled ‘Tonika-Do-Lehre’, she used a movable doh and doh sign as well as Curwen’s hand-signs” (Szönyi, s.d.: 22)⁴³. Existe no entanto uma controvérsia, sendo que alguns autores mencionam as adaptações como sendo do método de Curwen e outros de Glover. “Glover’s Tonic-Solfa System firts appeared in Germany in the outgoing nineteenth century and was introduced by Agnes Hundoegeger and later as a mean of Kodály method” (Bresler, 2007: 82)⁴⁴.

Apesar de Curwen ter divulgado bastante o seu método e a utilização dos ‘hand signs’, foi Kodály que deu a conhecer à maior parte do mundo a aplicação dessa nova estratégia.

⁴⁰ Curwen começou por apresentar as sílabas da solmização com a notação comum, mas a popularidade da sua notação gestual, juntamente com as vantagens monetárias de se imprimir somente o texto, levaram-no a abandonar a notação comum (Demorest, 2001:166, tradução nossa).

⁴¹ Permitiu que a notação da solmização extravasasse a sua função primordial como mnemónica para ajudar à aprendizagem da leitura à primeira vista, para se tornar um fim em si mesma (Stevens, s.d., tradução nossa).

⁴² Foi este isolamento do sistema de música impressa em notação comum que levou ao eventual declínio da solmização como método de canto coral (Stevens, s.d., tradução nossa).

⁴³ Uma adaptação alemã do método de Curwen surgiu em 1897 preconizada por Agnes Hundoegeger e intitulada ‘Tonika-Do-Lehre’. Ela usava o dó móvel e a notação gestual de Curwen (Szönyi, s.d.: 22, tradução nossa).

⁴⁴ O sistema de solmização de Glover começou por aparecer na Alemanha nos finais do século XIX, e foi introduzido por Agnes Hundoegeger e mais tarde adoptado no método de Kodály (Bresler, 2007: 82, tradução nossa).

2.2.2 Zoltán Kodály

“La liberación de Hungría en 1945 abrió amplias posibilidades para la realización de ideas progresistas de centenares de entusiastas y bien preparados profesores de música que se encaminaron por la senda señalada por Bartók y Kodály” (Sándor, 1981: 9)⁴⁵. Numa Húngria vítima de duas grandes guerras, numa das quais nem a própria língua era falada pelas classes altas, Zoltán Kodály, juntamente com Bela Bartók, foi um revolucionário no âmbito da pedagogia musical.

O processo de compilação de música tradicional húngara, iniciado em meados de 1905, passou por duas guerras mundiais, e sobreviveu. Bartók e Kodály compreenderam que a música tradicional oferecia possibilidades sem precedentes e que “a partir de ella y a través de ella podría nacer la nueva música húngara, la música húngara: música que al llegar a las salas de concierto del mundo entero, tendría una fructuosa y refrescante influencia en los cansados y reseco ámbitos de la música occidental” (Járdányi, 1981: 11)⁴⁶. Embora a compilação tivesse sido iniciada tão cedo, o método apenas foi iniciado no anos trinta e “teve, por parte dos seus fundadores, uma busca exaustiva de materiais didáticos, bem como a aplicação de determinadas técnicas, tentado, em primeiro lugar, resolver o problema do analfabetismo musical na Hungria” (Torres, 1998: 44).

O presente subcapítulo não pretende descrever o método desenvolvido por Kodály, pois isso só por si daria para escrever um ou vários livros, pretende porém abordar a forma como Kodály aplicou os Hand Signs de Curwen no seu método, e quais as alterações que achou pertinente realizar.

Na Hungria o sistema de notação musical adoptado é a combinação da notação silábica e alfabética, permitindo deste modo a utilização da solmização. Kodály defendia que através da solmização, como o próprio tinha verificado em Inglaterra, a compreensão da música e da notação era mais profunda. “Tonality expressed through this medium gives

⁴⁵ A libertação da Hungria em 1945 abriu amplas possibilidades a realização das ideias progressistas de centenas de entusiastas e professores de música bem preparados que seguiram os passos de Bartók e Kodály (Sándor, 1981: 9, tradução nossa).

⁴⁶ A partir dela e através dela poderia nascer a nova música húngara: música que ao chegar às salas de concerto do mundo inteiro teria uma influência próspera e refrescante no âmbitos já cansados e reseco da música ocidental (Járdányi, 1981: 11, tradução nossa).

meaning to notation, and musical form can be better understood” (Szönyi, s.d.: 13)⁴⁷.

No entanto, antes das alterações promovidas por Kodály e Bartók, a notação utilizada na Hungria era simplesmente a alfabética, constituindo, portanto, um sistema de altura sonora fixa. “Kodály estudou Filosofias e Métodos de Educação Musical de várias épocas e, em especial, os utilizados por os seus contemporâneos noutros países” (Cruz, 1998: 6) e chegou à conclusão que a leitura utilizada na Hungria estava incompleta, “pois o aluno podia limitar-se a dizer as notas sem ter qualquer tipo de compreensão da peça. Para superar as falhas de um e de outro, propõe a ligação dos dois sistemas de leitura: por relatividade para o aluno se familiarizar com as relações tonais, dos graus da escala, forma, etc., e por absoluto para saber colocar o som na sua altura correcta” (Torres, 1998: 47).

Uma questão pertinente que se levanta quando se menciona a combinação dos dois tipos de leitura é a forma como é feita a abordagem da leitura no instrumento, pois não é possível realizar leitura solmizada no instrumento, visto que as notas lidas têm de coincidir com a altura sonora fixa. No entanto essa questão tem uma resposta pronta e rápida, pois só quando o aluno já domina a solmização é que inicia a prática instrumental. “Cuando hayamos completado la serie de notas en el solfeo relativo, empezaremos a introducir los nombres absolutos del sonido, este nivel marca el comienzo de la música instrumental” (Szönyi, 1981: 42)⁴⁸.

No método Kodály a estratégia utilizada para ensinar a solmização e o início da leitura musical é a fonomímica, que este adaptou do método de Curwen e Glover. No entanto os seus gestos são ligeiramente diferentes, permitindo já representar gestualmente as alterações de sib, sol# e fá#, como podemos consultar na Figura 2.

⁴⁷ A tonalidade, expressa deste modo, dá sentido à notação e permite uma melhor compreensão da forma musical (Szönyi, s.d.: 13, tradução nossa).

⁴⁸ Quando já se completou a série de notas do solfejo relativo, começa-se então a introduzir os nomes de notas que representam a altura absoluta. Este ponto marca o início da música instrumental (Szönyi, 1981: 41, tradução nossa).

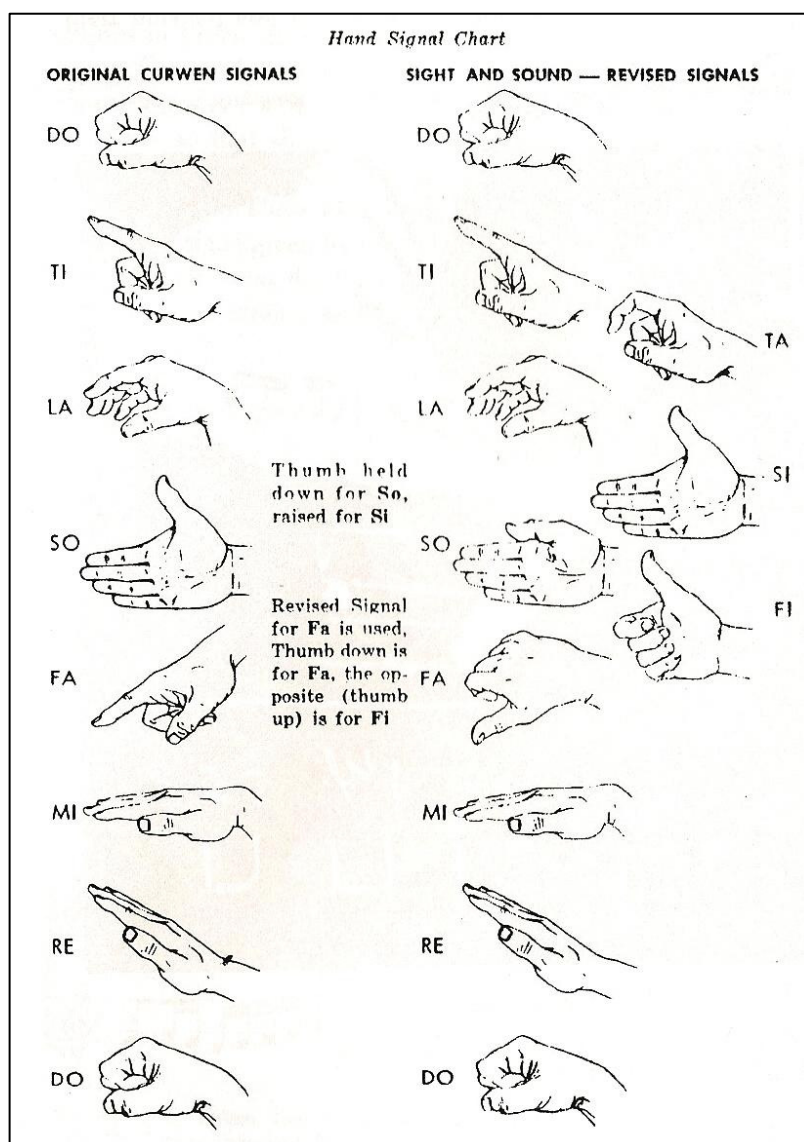


Figura 2 – Comparação de Hand Signs de Curwen e Kodály
 Fonte: In Landis, 1972: 55

Utilizando os gestos são ensinados os graus tonais por uma ordem pensada e definida, através de microestruturas que os caracterizam. “These musical microstructures are sung, written, practiced in hand signs, represented in movement, and used in improvisation” (Landis, 1972: 54)⁴⁹. O ponto de partida da ordem defendida por Kodály é o intervalo de terceira menor descendente, sol para mi. O argumento é que a “tercera menor es um punto de partida mucho más musical que la escala, la cual realmente no es más que una superestructura de segundas. (...) A la tercera menor (s-m) se le añade la, después r-d de esta forma los niños llegan a dominar las notas de la escala pentatónica”

⁴⁹ Estas microestruturas musicais são cantadas, escritas, praticadas em notação gestual, representadas pelo movimento, e utilizadas para improvisar (Landis, 1972: 52, tradução nossa).

(Szönyi, 1981: 29)⁵⁰.

Em seguida a nota apresentada é o fá, constituindo a quinta descendente da dominante até à tónica de uma tonalidade maior, e em seguida o si, constituindo também a quinta descendente da dominante até à tónica, mas de uma tonalidade menor. Por fim, torna-se então possível entoar uma escala menor e uma maior. A maior é sempre entoada em dó, e a menor em lá, respectivamente sem alterações.

Quando já dominam a leitura gestual, vão sendo apresentados os intervalos no pentagrama, mas sem clave. “Com a prática chegarão á conclusão que a relação de linha-linha ou espaço-espaço, dá os intervalos de 3ª, 5ª, 7ª; e a relação de linha espaço ou espaço-linha dá os intervalos de 2ª, 4ª, 6ª.” (Torres, 1998: 49). E depois com qualquer clave, pois a relação intervalar é a mesma, visualmente.

Começam então a apresentar as letras, que dão nome ao som real, bem como os números, que correspondem ao grau melódico, e à numeração romana, que corresponde à função tonal. “Para dar sonido de las notas, utilizamos no solamente los nombres del solfeo y las letras alfabéticas sino también los números árabes: éstos indican los grados de la escala, mientras que los números romanos señalan su función según los grados de escala” (Szönyi, 1981: 42)⁵¹.

A competência chave que os alunos devem desenvolver é a de identificar uma tónica na partitura, pois a partir daí, seja esta maior ou menor, toda a tarefa de leitura se torna rápida e eficaz. “Ao apresentar a noção de tonalidade os alunos devem identificar a tónica visualmente na pauta e auditivamente através do diapasão. As notas estranhas à tonalidade, caso as haja, devem ser identificadas previamente e só depois entoam a melodia na globalidade” (Torres, 1998: 49).

A primeira alteração mencionada aparece no modo menor, e é a sensível, ou seja o sétimo grau alterado. Os alunos começam por entoar sem alterações a escala menor natural, e quando lhes é apresentada a alteração do sétimo grau da escala menor, torna-se fácil a distinção entre sensível e subtónica. “El séptimo grado alterado de la escala menor tiene una importante función armónica y se puede reconocer facilmente” (Szönyi, 1981:

⁵⁰ A terceira menor é um ponto de partida muito mais musical do que a escala, que não é mais do que uma superestructura de segundas. (...) À terceira menor (sol-mi) acrescenta-se a nota lá, depois o ré e o dó, e deste modo as crianças atingem o domínio das notas da escala pentatónica (Szönyi, 1981: 29, tradução nossa).

⁵¹ Para dar som às notas utilizamos não só os nomes da notação silábica e a notação alfabética, mas também os números árabes: Estes indicam os graus da escala, ao passo que os números romanos indicam a função tonal (Szönyi, 1981: 42, tradução nossa).

43)⁵².

A necessidade de incluir as alterações de fá# e sol# nas fonomímica no método de Kodály deve-se ao facto de estas serem características eminentes na música tradicional húngara, carregada de modos, como o frígio, o dórico e mixolídio. E como a aprendizagem é realizada com base na canção tradicional húngara, e as crianças sentem naturalmente essas alterações, por estas fazerem parte do seu repertório tradicional, são também ensinadas as microestruturas constituídas por alterações típicas desse mesmo repertório.

Este é um dos motivos pelos quais Kodály “chama a atenção, nos seus escritos, para a importância da utilização nos primeiros anos do ensino da música (pré-escolar e início do ensino básico) de repertório adequado a cada país, música tradicional nacional ou composta a partir dela” (Cruz, 1998: 3).

Neste trabalho não foi contemplado o tipo de repertório a ser utilizado na sala de aula. No entanto o ensinamento de microestruturas através da fonomímica procurou ser o mais familiar possível, não havendo por estes motivos a necessidade de contemplar as alterações de fá# e sol# nos gestos aplicados, procurando poder usufruir de todas as vantagens inerentes à fonomímica.

2.3 As Vantagens da Fonomímica

A análise das vantagens da utilização da fonomímica só pode ser realizada quando associada à leitura por relatividade, ou seja à solmização, pois não há casos conhecidos de aplicação da estratégia em sistemas de altura sonora absoluta. Assim sendo, este subcapítulo pretende focar sobre a fonomímica em si, sendo que as vantagens e desvantagens da leitura por relatividade acabarão por estar implícitas.

As crianças aprendem mediante estímulos, e todas reagem de forma diferente aos diversos estímulos a que são expostas. Numa sala de aula é importante ter em conta que nem todos os alunos são iguais e que alguns detêm a informação leccionada visualmente, outros auditivamente, ou também através de movimento. Claro está que todas estas formas de estimulação combinadas são a melhor das estratégias para qualquer professor em qualquer sala de aula.

⁵²O sétimo grau alterado, da escala menor, tem uma importante função harmónica e pode reconhecer-se com facilidade (Szönyi, 1981: 43, gradação nossa).

A fonomímica engloba as três formas de captação de atenção dos alunos, estímulos auditivos, estímulos visuais e de movimento. “Using Curwen Hand Signs in a Kodály method of vocal music instruction may allow students to choose from several sensory channels through which they receive information” (Cousins, 1999: 18)⁵³.

Em comparação com a estratégia de leitura directa na pauta, o único elemento novo seria o de movimento. Mas é necessário considerar o facto de que, ao mimar as notas através do gesto, a criança decifra mais facilmente quais as notas que está a ver, pois na pauta as notas são sempre círculos que se situam em linhas ou espaços posicionados de uma forma muito semelhante, enquanto na fonomímica todas as notas têm gestos completamente distintos. Este factor permite que a criança tenha disponibilidade mental para se concentrar, não só em reconhecer qual o nome da nota, mas também, qual o respectivo som associado. “Music educators have advocated the use of the Curwen Hand Signs as an aid in the kinesthetic learning modality, one of several learning style modalities described as sensory channels through which information is given and received” (Cousins, 1999: 17)⁵⁴.

Relativamente ao movimento “Kodaly’s solfa combined with Hand Signs provides a visualization in space of the high-low relationship between the notes being sung” (Liao, 2007: 83)⁵⁵. Também é defendido que “The Hand Signs for the half steps *ti-do* and *mi-fa* . . . emphasiz[e] the smallness of these half steps (...) and that “the distance between the Hand Signs should reflect, to some extent, the size of the interval being sung and shown” (Choksy in Cousins, 1999: 17)⁵⁶.

Torres afirma também que “a fonomímica tem a vantagem de visualizar o intervalo, desenvolver a audição interior e permitir que as crianças estejam activas, física e intelectualmente” (Torres, 2001: 51). Utilizando os gestos pode-se trabalhar de forma eficaz a audição interior, basta criar um sinal, como, por exemplo, um assobio, que indique aos alunos quando devem cantar e quando devem ouvir interiormente os gestos, para que estejam aptos a cantar na afinação correcta ao novo sinal.

⁵³ O uso da notação gestual de Curwen no método Kodály permite aos alunos a escolha de recepção de informação através de vários canais sensoriais (Cousins, 1999: 18, tradução nossa).

⁵⁴ Os professores de música preconizaram o uso da fonomímica como uma estratégia quinestética de aprendizagem, que consiste numa das várias modalidades possíveis, descritas como canais sensoriais através dos quais a informação é dada e recebida (Cousins, 1999: 17, tradução nossa).

⁵⁵ A solmização de Kodály combinada com a fonomímica proporciona uma visualização no espaço da relação intervalar entre as notas (Liao, 2007: 83, tradução nossa).

⁵⁶ A fonomímica enfatiza e representa gestualmente a proximidade intervalar dos meios-tons da escala (*si-do* e *mi-fa*) (...) e que a distância entre os gestos da fonomímica deve reflectir, até certo ponto, o tamanho do intervalo cantado (Chosky in Cousins, 1999: 17, tradução nossa).

Os Hand Signs permitem também que os alunos mais novos iniciem o seu processo de leitura musical, sem que lhes seja exigido um esforço exagerado uma vez que “necessita de pouca explicação teórica” (Torres, 2001: 50), e “prepara o aluno para a leitura em qualquer clave, pois desde o princípio é habituado a colocar a nota em qualquer linha ou espaço” (Idem).

Não é apenas o sistema de fonomímica em si que traz vantagens, mas também a forma como as notas são introduzidas. A ordem não é escolhida aleatoriamente, “Carder explained that the hand signs ‘utilize the pull of certain scale tones toward the tonal center and toward the fairly stationary sounds of mi and sol’” (Carder in Cousins, 1999: 17)⁵⁷.

Para além das atracções tonais existentes entre as notas *sol* e *mi*, este é também o intervalo usado para grande partes das lenga-lengas que todas as crianças ouvem desde que nascem, e, acrescentando a nota *lá*, são também as notas que formam o som da típica pirraça de criança. Choksy, entre vários autores e pedagogos, “advocated the use of the Curwen hand signs, stating that the ‘la, sol, mi sequence’ and the use of with most songs in the Kodály sequence is recommended for first grade music students.” (Cousins, 1999: 17)⁵⁸.

Existem também duas razões para começar com a escala pentatónica. “Firstly, children (and incidentally, primitive peoples as well) will tend to sing the fourth slightly sharp and the seventh flat. So by removing these notes – fa and ti – from the scale and having only do-re-me-so-la, this difficulty is immediately overcome. Secondly, the pitch distance between the fourth and the seventh is an awkward ‘unsingable’ interval which is almost impossible for anyone except experienced singers to get in tune” (Russel-Smith in Landis, 1972: 50)⁵⁹.

Acima de tudo “these signals add a feeling of stability and security” (Zemke in Cousins, 1999: 17)⁶⁰, e só sentindo-se segura e sem medo do erro é que a criança se encontra disponível para aprender. E “mesmo em estudos mais avançados, deve continuar-se a apoiar a memória auditiva e visual pelos gestos” (Torres, 2001: 51).

⁵⁷ Carder explicou que a fonomímica usa a atracção tonal entre os graus da escala nomeadamente a tónica. Terceira e dominante (Carder in Cousins, 1999: 17, tradução nossa).

⁵⁸ Defendeu o uso da fonomímica de Curwen afirmando que a sequência ‘lá, sol, mi’ e recomendou o uso das canções de Kodály aos alunos do primeiro ano (Cousins, 1999: 17, tradução nossa).

⁵⁹ Em primeiro lugar as crianças (bem como os povos primitivos) tendem a cantar com uma afinação ligeiramente alta o quarto grau, e por sua vez o sétimo ligeiramente baixa. Por isso retirando estas notas da escala – fá e si – e utilizando somente do-re-mi-sol-la, esta dificuldade é imediatamente ultrapassada. Em segundo lugar a relação intervalar entre o quarto grau e o sétimo é um intervalo ‘não cantável’, pois é quase impossível afinar este intervalo para a maioria das pessoas, exceptuando cantores experientes (Russel-Smith in Landis, 1972: 50, tradução nossa).

⁶⁰ Estes gestos trouxeram uma sensação de estabilidade e segurança (Zemke in Landis, 1999: 17, tradução nossa).

Por todos estes motivos não é de todo desinteressante encontrar uma forma de aplicar a fonomímica ao sistema de altura absoluta, que utilizamos em Portugal. E por conseguinte o trabalho de campo realizado procurou adaptar, na medida do possível, a estratégia de fonomímica, sem adoptar da solmização, de forma a poder usufruir de todas estas vantagens.

Capítulo 3 – Processo de Investigação

3.1 Enquadramento Metodológico

Relevando o facto de as crianças não terem a mesma capacidade visual dos adultos, como foi estudado no primeiro capítulo da revisão bibliográfica, a problemática deste trabalho incide sobre a procura de uma estratégia para a aprendizagem da leitura da altura sonora, que não dependa absolutamente da visão. Outra questão que envolve a problemática do trabalho é a verificação da eficácia do gesto na aprendizagem da leitura da altura sonora, visto ser um meio de representação que não exige tanta destreza visual pela parte das crianças.

O presente trabalho tem como objectivo analisar e verificar comparativamente duas estratégias para a aprendizagem da leitura da altura sonora, a fonomímica e a estratégia utilizada mais comumente na nossa cultura, que percorre os graus da escala por ordem começando pelo Dó, doravante denominada de ‘estratégia comum’. Mais especificamente, estudar em que aspectos é que uma estratégia que não incide apenas na visão pode ser uma mais-valia, e inclusivamente em que tipo de leituras é que poderá obter melhores resultados.

A amostra da investigação consistiu em duas turmas de Iniciação Musical 4, com alunos de nove anos de idade, que frequentaram pela primeira vez o Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian. Uma das turmas continha oito alunos, e outra catorze. Foi pedida uma autorização por escrito aos pais para que os alunos pudessem ser gravados, explicando pormenorizadamente todo o processo e garantindo o anonimato dos alunos. Ainda assim foram apenas obtidas autorizações de seis alunos em cada uma das turmas. Desses oito alunos foi necessário excluir dois, pois essas crianças frequentavam as duas turmas em simultâneo por motivos de indisponibilidade de horário. Assim, restaram cinco alunos de cada turma, e visto um desses alunos ter faltado a mais de metade das

sessões de trabalho, não foi considerado como uma amostra válida. Desta forma foi sorteado um aluno da outra turma para ser retirado do estudo, de forma a garantir o equilíbrio dos resultados.

Ao longo do primeiro período os alunos de ambas as turmas vivenciaram o início da aprendizagem da leitura na partitura da mesma forma. Tendo como objectivo que a realização das gravações iniciais fosse viável, a primeira abordagem da leitura musical consistiu em isolar a leitura do nome de notas na pauta e o funcionamento da mesma, sem nunca entoar. Resumindo, não foi trabalhada a leitura de altura sonora em qualquer uma das turmas, bem como qualquer estratégia gestual para efeitos de leitura, garantindo, dentro do possível, o equilíbrio do nível inicial de ambas as turmas.

A metodologia usada neste estudo de caso tem uma abordagem quantitativa, sendo que o processo metodológico foi realizado com Observação Participante, baseado em técnicas de Investigação-Ação, aliada à posterior análise comparativa dos dados recolhidos.

3.2 Adaptação da Fonomímica a um Sistema de Altura Sonora Fixa

Como já foi referido, a estratégia de leitura gestual, ou fonomímica, é apenas conhecida sendo aplicada em sistemas de notação dupla, nos quais a solmização é utilizada ou possível. No caso específico do trabalho de campo apresentado, isso não se verifica, pois o sistema que utilizamos em Portugal consiste apenas numa notação, a de altura sonora fixa.

Foi então necessária a concretização de raiz de uma adaptação dos gestos ao nosso sistema de notação, que teve como objectivo poder proporcionar as vantagens da fonomímica às crianças que não aprendem num sistema de solmização. Deste modo podemos já concluir que todas as vantagens inerentes à solmização, como, por exemplo, a facilidade de transposição, não se verificam nesta adaptação.

Sabendo que a leitura na pauta, no pentagrama, é um elemento perturbador, no que diz respeito à concentração da criança em focar a correspondência da altura sonora com o som em si, a fonomímica apresenta as condições ideais para trabalhar esse aspecto, sem

que exista algum tipo de factor de distração.

É também importante mencionar que todo este trabalho foi realizado no âmbito de leccionação normal de iniciação musical, e que portanto foi salvaguardado, com trabalho simultâneo sem ser no âmbito da leitura, o facto de nesta estratégia só ser abordada a tonalidade de dó maior.

Após os alunos adquirirem o domínio dos nomes das notas ascendente e descendente, sem que essa estratégia tenha como objectivo fazer corresponder o som e o nome da nota, e sim, que tenha em vista ensinar a direcção do som a subir ou descer relativamente aos nomes de notas, respectivamente a subir ou descer, são apresentados os primeiros dois gestos, a nota sol e a nota mi.

Primeiro apenas imitando pequenas melodias realizadas pelo professor, sem que seja pedido aos alunos que realizem qualquer tipo de gesto em simultâneo, mas apenas que entoem as pequenas melodias. É curioso que mesmo sem pedir, os alunos, intuitivamente, imitam os gestos ao fim de poucos exemplos melódicos e reconhecem de imediato qual o gesto correspondente a sol e, respectivamente, a mi. Em seguida, ainda na mesma sessão, é então pedido aos alunos que leiam através dos gestos realizados pelo professor, fazendo corresponder correctamente o nome da nota, o gesto e a altura sonora das duas notas apresentadas em pequenas melodias.

Depois de concluída esta parte do processo podem ser realizadas várias estratégias, apenas com as duas notas ensinadas, que desenvolvem a leitura da altura sonora, bem como outras competências igualmente importantes, como, por exemplo, a audição interior, fazendo com que o aluno apenas entoe determinados sons, confirmando, através da afinação, se o aluno está ou não a ouvir interiormente os sons pedidos. Pode-se também utilizar lenga-lengas que os alunos já conhecem e pedir que individualmente realizem os gestos de uma à sua escolha, para os outros lerem.

A nota seguinte a introduzir, como vocabulário aos alunos, é o lá. É adoptada a estratégia anterior, primeiramente através da imitação, e em seguida realizando a leitura em si. Todas as estratégias possíveis de realizar com as duas notas anteriores são realizadas com mais uma nota. Quando as três notas estão seguras em termos de afinação e quando os alunos já respondem com automatismo à leitura gestual, são então apresentadas as notas no pentagrama, sem associar a nenhuma clave em particular. Os alunos lêem então a partir da partitura podendo, se assim o desejarem, realizar os gestos das notas como auxiliar de

memória auditiva.

Assim progressivamente são introduzidas as notas ré e dó, em simultâneo, perfazendo, desta forma, a escala pentatónica, que é trabalhada durante algumas sessões sem novas introduções de notas. Uma estratégia que ajuda a memória auditiva das relações sonoras é criar melodias na pentatónica, funcionando como canções, que ajudam o aluno a conhecer e reconhecer os diversos intervalos existentes nelas. Desta forma, quando se deparam com uma leitura com intervalos como o de sexta maior, dó – lá, os alunos já adquiriram vocabulário com essas melodias, que lhes permite entoar esse mesmo intervalo numa nova leitura.

Apenas quando já adquiriram a escala pentatónica como uma competência segura, conseguindo entoar qualquer nota a partir de qualquer outra nota, e conseguem ouvir interiormente qualquer sequência de notas realizada gestualmente pelo professor, é que se começa a formar a escala maior.

No método Kodály a nota seguinte seria o quarto grau da tonalidade, o fá. No entanto foi seleccionada a nota si para continuar o processo, pois, falando a nível tonal, é uma nota com mais tensão e que na maioria dos casos pede uma resolução para a tónica. Por este motivo torna-se também uma nota mais acessível de inserir no vocabulário, quando a sua apresentação é realizada de forma a que os alunos sintam essa nota como um elemento cadencial que associam de imediato ao centro tonal apresentado. A escolha do si, como nota de resolução para a tónica, torna também mais acessível a distinção, a mencionar posteriormente, entre os conceitos de sensível e sub-tónica.

O fá é então a última nota a ser apresentada, completando, deste modo, a escala maior. É também a nota que apresenta mais dificuldades na sua inserção, uma vez que os alunos estão auditivamente habituados a ouvir o intervalo de terceira menor entre o sol e o mi. No entanto, para contrariar esse factor, pode-se trabalhar os graus de I, IV e V, reforçando os pilares do centro tonal, e, em simultâneo, ultrapassando a dificuldade de reconhecimento auditivo do quarto grau da escala.

É importante também trabalhar as notas do arpejo da tónica, ascendente, descendente e saltando entre si, para que os alunos nunca percam o seu centro tonal, em qualquer leitura. As leituras apresentadas devem ir aumentando o grau de dificuldade, mas tendo sempre em conta que o que se pretende é construir a sensação de centro tonal, fazendo com que qualquer leitura seja possível de realizar mesmo que contenha

saltos intervalares que exijam destreza para entoar. Se o aluno sentir o centro tonal de uma forma consistente, a única situação que poderá acontecer, será errar uma ou duas notas numa leitura, podendo, sempre que encontre um pilar da tonalidade, voltar a encontrar o seu centro tonal.

3.3 Apresentação do Estudo de Caso

A principal diferença entre a aplicação da estratégia da fonomímica na aprendizagem da leitura de altura sonora e a ‘estratégia comum’ de aprendizagem, é o faseamento de informação que é dado aos alunos. Ou seja, num processo comum de aprendizagem, o aluno depara-se com mais informação em simultâneo do que quando utiliza a fonomímica.

A ‘estratégia comum’ de aprendizagem de altura sonora aplicada foi começando a leitura com as notas dó e ré, e progressivamente ir subindo na escala. Poderia ter sido escolhida outra ordem de inserção das notas, mas optou-se pela mais comum. Todas as estratégias aplicadas à turma da fonomímica foram trabalhadas na outra turma, porém sendo directamente realizadas a partir da partitura.


Enquanto na fonomímica a primeira associação foi a do gesto/ altura sonora, na ‘estratégia comum’, foi a imagem/ direcção sonora. Outra diferença é que com a fonomímica aborda-se primeiramente a escala pentatónica e só depois a escala maior, sendo que tradicionalmente apresenta-se directamente a escala maior. Na ‘estratégia comum’ a leitura de altura sonora é preparada através do solfejo, que não associa som algum à imagem visualizada, e com a fonomímica os alunos preparam a leitura associando o som o nome da nota.

Estas foram as estratégias adoptadas nos dois grupos. Um grupo vivenciou o início da aprendizagem da leitura da altura sonora através da ‘estratégia comum’, e o outro através a fonomímica como estratégia de introdução à leitura.

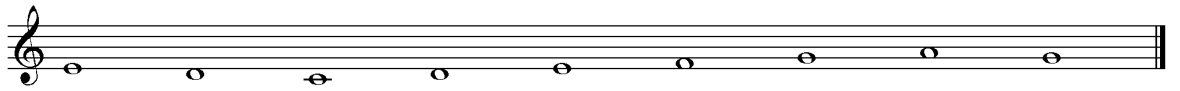
Para verificar a eficiência de cada estratégia, e poder comparar os resultados, os alunos foram gravados a realizar dezasseis leituras de altura sonora, ou seja sem ritmo em simultâneo, sendo que estas iam, progressivamente, sendo mais complexas de realizar. As leituras foram divididas em quatro níveis de dificuldade. Num primeiro nível

apresentaram-se leituras por grau conjunto, ascendentes e descendentes.


Leitura 1



Leitura 2



Leitura 3



Leitura 4





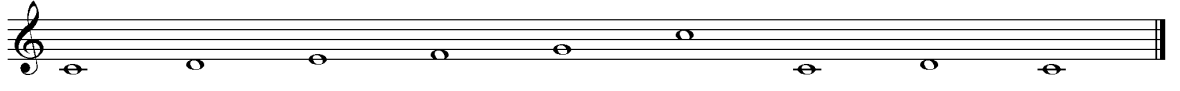
Figura 3 - Leituras de primeiro nível de dificuldade

O segundo nível de dificuldade consistia em leituras por grau conjunto, contendo apenas saltos para a tônica.


Leitura 5



Leitura 6



Leitura 7



Leitura 8




Figura 4 – Leituras de segundo nível de dificuldade

O terceiro nível de dificuldade era composto por leituras compostas por grau conjunto e saltos para a tônica, mediante e para dominante.

Leitura 9

Leitura 10

Leitura 11

Leitura 12

Figura 5 – Leituras de terceiro nível de dificuldade

E, finalmente num quarto nível de dificuldade as leituras apresentavam saltos para qualquer grau melódico.

Leitura 13

Leitura 14

Leitura 15

Leitura 16

Figura 6 – Leituras de quarto nível de dificuldade

Estas leituras foram realizadas no momento inicial, ou seja antes da aplicação de qualquer estratégia, e também no momento final, depois da aplicação das estratégias. Mantiveram-se as mesmas leituras, para que os resultados pudessem ser analisados directamente.

De cada turma só foi possível gravar quatro alunos, devido a questões já mencionadas. E é, portanto, a partir desta amostra de alunos que se pretende analisar os resultados, comparando a evolução de ambas as turmas.

As gravações foram desordenadas e avaliadas por três professores de Formação e Iniciação Musical, devidamente licenciados e com experiência de trabalho com crianças, doravante chamados de membros do júri.

As gravações dos dois momentos foram avaliadas pelos três membros do júri seguindo critérios pré-definidos, aos quais lhes foi dado conhecimento. Estes critérios passaram por avaliar cada leitura em quatro níveis diferentes por ordem decrescente, A, B, C e D. Sendo que:

- A – Entende-se uma leitura com centro tonal, boa afinação, sem falhas de coincidência de altura de som/ nome de notas, e totalmente perceptível.
- B – Entende-se uma leitura com centro tonal, afinação razoável, pontual não coincidência de altura de som/ nome de notas, mas perceptível.
- C – Entende-se uma leitura com centro tonal flutuante, má afinação, não coincidência de altura de som/ nome de notas, mas relativamente perceptível o contorno melódico.
- D – Entende-se uma leitura aleatória, sem centro tonal ou afinação, bem como não coincidência de altura de som/ nome de notas.

Foi também dito ao júri que se tratavam de crianças no primeiro ano de aprendizagem, e que estas tinham apenas frequentado um período de aulas antes de participar no projecto de investigação. O júri desconhecia que momento estava a avaliar, isto é, o júri avaliava de cada vez a mesma leitura realizada pelo mesmo aluno nos dois momentos, mas não sabia qual das gravações correspondia ao momento inicial ou final, garantindo, assim, a imparcialidade da avaliação.

Capítulo 4 – Análise dos Resultados

Como mencionado anteriormente, a avaliação concretizada pelo júri foi realizada em valores qualitativos, o que se por um lado torna toda a análise mais complexa na sua interpretação, por outro torna a avaliação do júri mais objectiva. Deste modo, para que toda a leitura de dados fosse facilitada, foram atribuídos números a cada valor qualitativo. Ou seja, a avaliação de A corresponde ao número 4, B corresponde a 3, C a 2, e D corresponde respectivamente a 1. Assim sendo toda a análise tem em conta os critérios estipulados na avaliação qualitativa e a sua leitura é igualmente com base nesses critérios. Apenas os dados em algumas Tabelas e Gráficos são apresentados com a sua relação numérica, permitindo uma série de cálculos que de outra forma não seriam possíveis de realizar.

4.1 Análise e Discussão dos Resultados Iniciais

Comecemos por analisar em que tipo de leituras é que os níveis médios variam entre as turmas. Como as leituras se dividiram em quatro níveis de dificuldade, os gráficos seguintes apresentam o nível médio das duas turmas, no momento inicial, em cada nível de dificuldade.

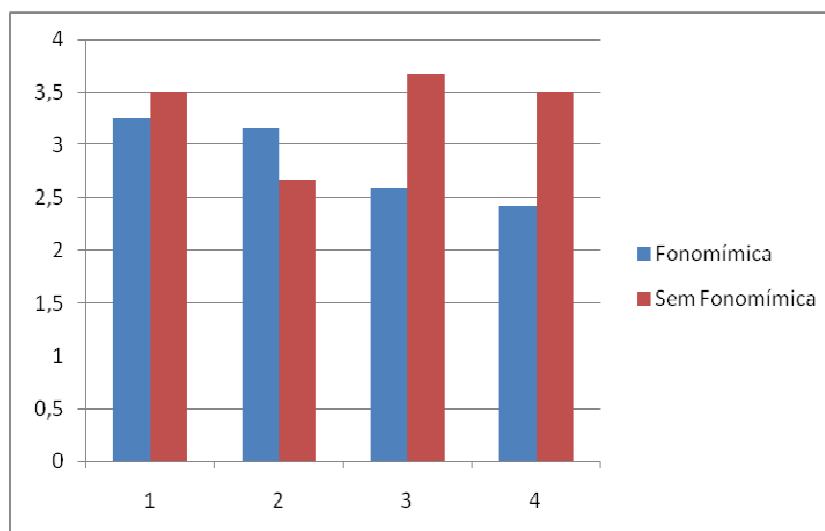


Gráfico 1 – Momento Inicial: Comparação dos Resultados das Leituras 1 - 4

Como anteriormente apresentado na Figura 3, o primeiro nível de dificuldade apresenta apenas leituras por grau conjunto, ascendentes e descendentes. Para esclarecer melhor o Gráfico 1 é necessário relembrar a relação numérica referida no início deste subcapítulo. O eixo vertical refere-se aos critérios de avaliação A, B, C e D, consequentemente 4, 3, 2 e 1, e o eixo horizontal apresenta o número da leitura.

Verificando o nível médio da turma ‘Sem Fonomímica’, pode-se constatar que este é já significativamente superior ao da turma ‘Fonomímica’. E pela direcção do Gráfico pode-se também afirmar que o nível médio da turma ‘Fonomímica’ vai decrescendo conforme a dificuldade de leitura aumenta. Embora não se possa quantificar o espaço entre A e B, pode-se ler no Gráfico que, na primeira leitura, o nível médio da turma ‘Fonomímica’ é entre a avaliação B e A, e por sua vez que no caso da turma ‘Sem Fonomímica’ o nível é igualmente entre B e A, mas ainda assim superior à outra turma.

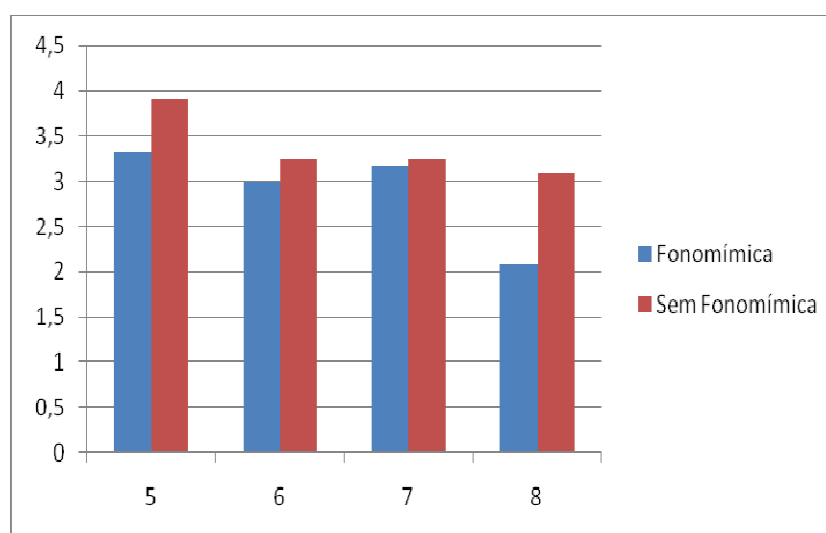


Gráfico 2 – Momento Inicial: Comparação dos Resultados das Leituras 5 - 8

Apesar de o Gráfico 1 sugerir que o nível médio da turma ‘Fonomímica’ desce progressivamente com o aumento do nível de dificuldade das leituras, curiosamente entre as leituras seis e sete esse decréscimo não se verifica. O mesmo se pode verificar se observarmos a turma ‘Sem Fonomímica’. Se até então se verificaram resultados previsíveis em relação aos resultados médios de cada turma, o Gráfico 2 carece de discussão. O facto das classificações obtidas na leitura sete serem mais elevadas do que na leitura seis pode estar relacionado com o registo mais alargado da leitura seis, que se encontra no âmbito de oitava, enquanto a sete se encontra no âmbito de quinta, como podemos verificar na Figura

4, o que torna a afinação mais fácil de atingir.

Em relação ao estado da média das leituras no terceiro nível de dificuldade, podemos verificar no Gráfico 3 que a diferença entre o nível médio das turmas vai sendo cada vez mais notória. Na turma ‘Sem Fonomímica’ a média continua a manter-se entre o nível B e A, enquanto na turma ‘Fonomímica’ é apresentada já média de D na leitura onze, por exemplo.

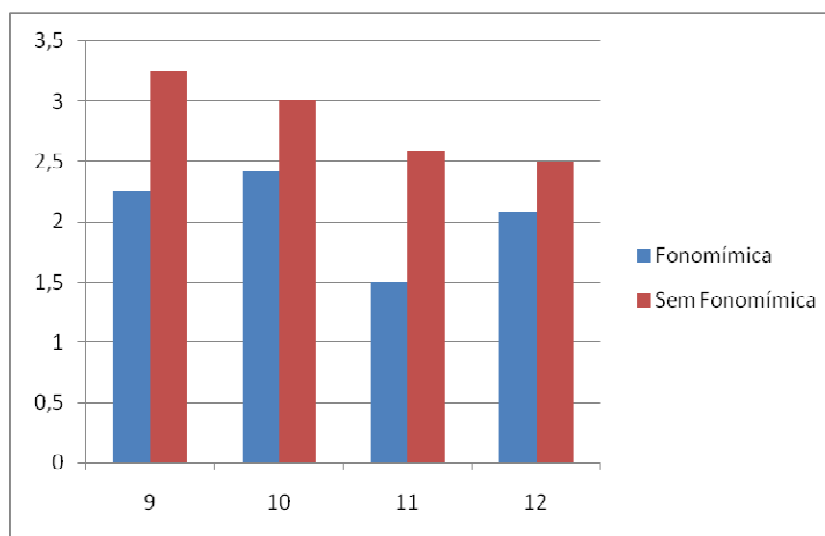


Gráfico 3 – Momento Inicial: Comparação dos Resultados das Leituras 9 – 12

Também no Gráfico 3 é relevante notar a razão pela qual o decréscimo das médias não se verifica proporcional ao aumento do nível de dificuldade das leituras. Ainda que na turma ‘Sem Fonomímica’ esse decréscimo se verifique claramente talvez por já dominarem com mais facilidade a afinação no âmbito de oitava. Como se pode observar na Figura 5 o âmbito apresentado no início da leitura dez é menos extenso do que no início da leitura nove, apesar de ambas as leituras se apresentarem no âmbito de oitava, permitindo que a afinação na maior parte da leitura dez tenha sido mantida.

Outro factor que pode ter contribuído para esse fenómeno é o facto de a leitura dez da Figura 5 iniciar com grau conjunto, o que é mais fácil de ouvir interiormente antes de iniciar a leitura, do que o que acontece na leitura nove que inicia com o arpejo da tonalidade.

Na Figura 5 as leituras onze e doze também não reflectem o nível de dificuldade das leituras no Gráfico 3. Porém, neste caso, pensa-se que o âmbito não está directamente relacionado com este facto, pois a leitura doze, com melhores resultados, apresenta um

intervalo melódico inicial com o âmbito mais alargado do que a leitura onze, com piores resultados médios. Mas neste caso também pode colocar-se a questão se isto não estará relacionado com o facto de o salto intervalar inicial da leitura doze ser de oitava, o que é um salto de uma nota para a mesma nota, e por sua vez, mais fácil de ouvir interiormente antes da execução da leitura. Além desse aspecto, a leitura onze, também apresenta um elemento novo, que até então não tinha aparecido em nenhuma leitura, o si abaixo do dó central. Esse facto pode ter sido objecto de dúvida para os alunos da turma ‘Fonomímica’ que até então demonstraram ter menos conhecimento e experiência do que os alunos da turma ‘Sem Fonomímica’.

No Gráfico 4 que representa o estado das leituras no último nível de dificuldade apresentado, observamos que, mais uma vez, os resultados não correspondem descendentemente ao nível de dificuldade crescente.

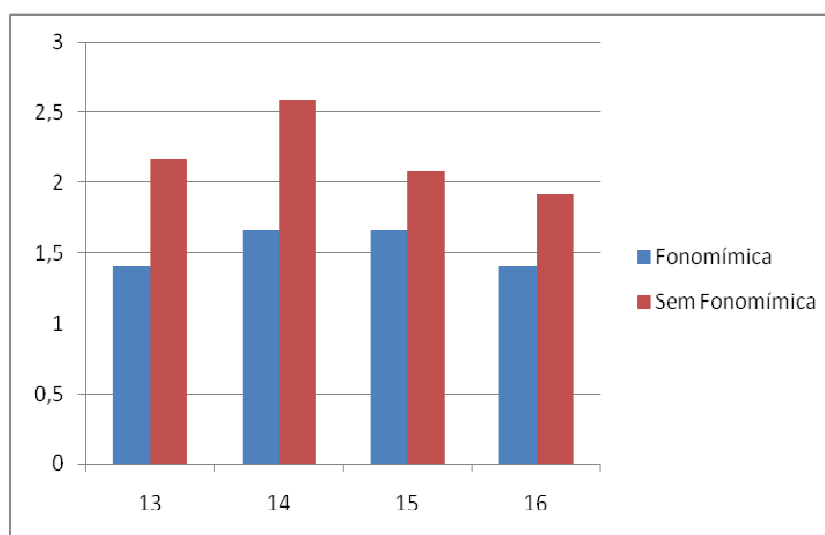


Gráfico 4 - Momento Inicial: Comparação dos Resultados das Leituras 13 - 16

A leitura catorze da Figura 6 mostra ter significativamente melhores resultados, principalmente na turma ‘Sem Fonomímica’, embora haja melhorias em ambas as turmas da leitura treze para a catorze. Sugere-se que isto se deve ao facto de esta leitura apresentar, maioritariamente, saltos entre as notas do arpejo, sendo que o único salto fora desse contexto seja apenas de terceira e num primeiro caso é uma sequência de intervalos, e no segundo caso é um salto da dominante para a sensível, que são ambos graus que caracterizam a função de dominante e, conseqüentemente, mais fáceis de ouvir interiormente.

Para se verificar o comportamento dos resultados das leituras na sua totalidade, no momento inicial, em ambas as turmas, podemos observar o Gráfico 5.

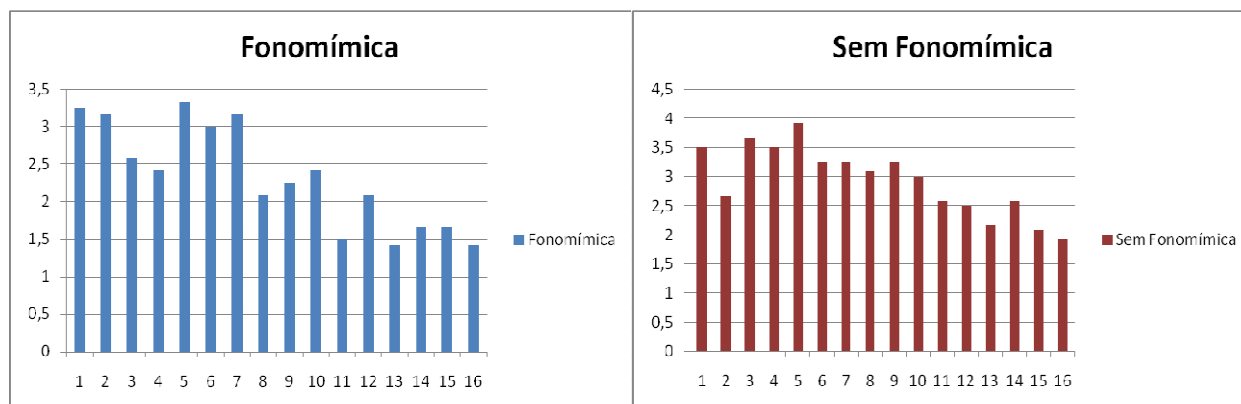


Gráfico 5 – Momento Inicial: Comparação dos Resultados de cada Leitura em cada Turma

A turma ‘Sem Fonomímica’ apresenta resultados que demonstram mais claramente o aumento do nível de dificuldade das leituras, enquanto a turma ‘Fonomímica’ mostra resultados mais irregulares, resultantes da menor experiência e conhecimento musicais. No entanto no Gráfico 5 é claro que ambas as turmas mostram que à medida que o nível de dificuldade vai aumentando, os níveis médios das duas turmas vão baixando.

Outro aspecto interessante de observar é o resultado individual de cada aluno, para que se possa verificar se o nível médio de cada turma está a ser influenciado por um aluno em especial, ou se realmente o nível médio corresponde à turma no seu total.

Como podemos observar no Gráfico 6, a turma ‘Fonomímica’ apresenta dois alunos correspondentes ao nível médio da turma que seria a classificação C, mas tem um aluno abaixo dessa média e outro acima.

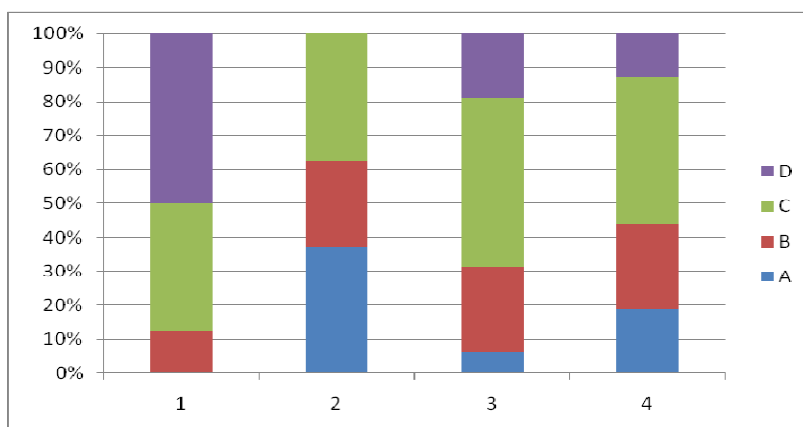


Gráfico 6 – Momento Inicial: Alunos da Turma ‘Fonomímica’

Por outro lado verifica-se que no Gráfico 7 a turma ‘Sem Fonomímica’ apresenta resultados médios entre B e A, mas mais próximos do nível A. Nesta turma há apenas um aluno que corresponderia ao nível A, que é o aluno 1, os outros encontram-se de facto no nível médio de classificação B.

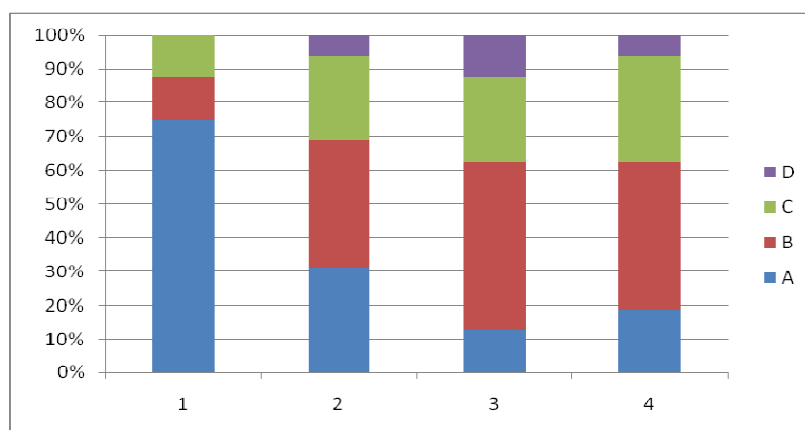


Gráfico 7 - Momento Inicial: Alunos da Turma ‘Sem Fonomímica’

Apesar das turmas seleccionadas estarem, no estabelecimento de ensino em que se encontram, nas mesmas condições de nível de aprendizagem, nunca terão exactamente as mesmas capacidades desenvolvidas de igual forma, nem a mesma vivência musical. Por este motivo é importante verificar quais os resultados que são obtidos no início do processo. O Gráfico 8 revela os resultados médios das classificações de todas as leituras, das duas turmas, no momento inicial.

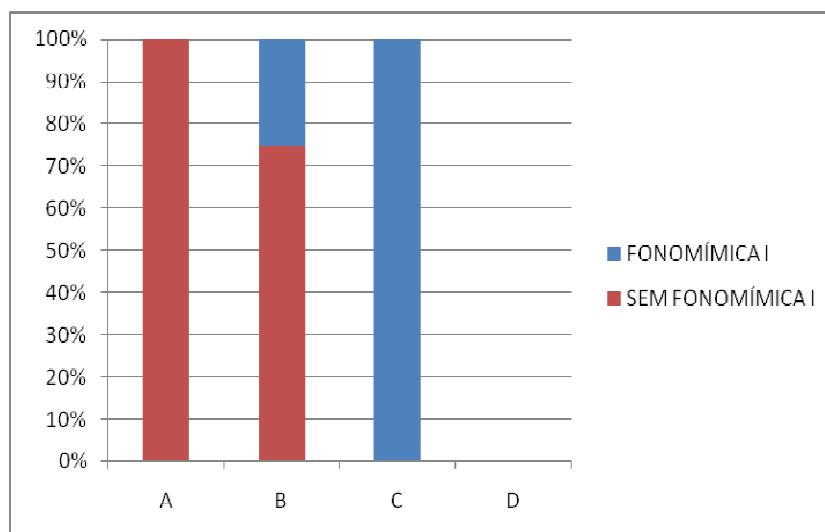


Gráfico 8 – Momento Inicial: Comparação dos Resultados das Turmas

Assim, como se pode observar no Gráfico 8, antes da aplicação das diferentes estratégias diferenciadas, a turma denominada ‘Sem Fonomímica’ obteve a percentagem total das classificações A, e 75% das classificações B; já a turma denominada ‘Fonomímica’ teve apenas 25% das classificações B, e a percentagem total das classificações C, sendo que nenhuma turma obteve em média a classificação D. Comparando as duas turmas na fase inicial, a turma ‘Sem Fonomímica’ revela um nível médio de leitura superior ao nível médio de leitura da turma ‘Fonomímica’.

Tendo sido analisados os dados iniciais de cada elemento, isto é: as leituras, cada aluno individualmente, e a turma, é possível ter-se uma visão mais clara para posteriormente analisar os resultados finais. Tendo em conta que os níveis das turmas não eram, na realidade, os mesmos quando se iniciou a aplicação das estratégias em ambas as turmas, a evolução de cada turma será o factor com peso para verificar a eficácia de ambas as estratégias, fonomímica e ‘estratégia comum’ de ensino da altura sonora.

4.2 Análise e Discussão dos Resultados Finais

Percorrendo o mesmo sistema adoptado para a análise do processo no momento inicial, iremos analisar e discutir gráficos a gráfico o estado de cada leitura, por nível de dificuldade.

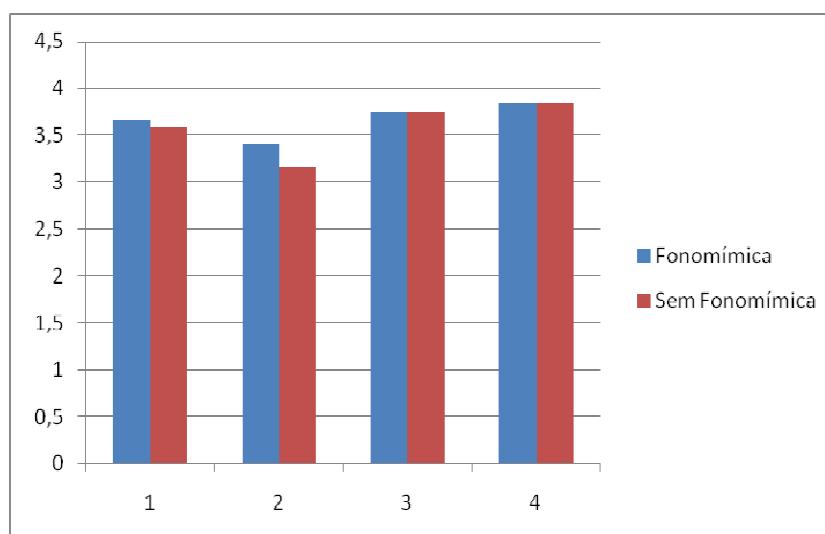


Gráfico 9 - Momento Final: Comparação dos Resultados das Leituras 1- 4

Como podemos observar no Gráfico 9, no primeiro nível de dificuldade as duas turmas obtiveram aproximadamente os mesmos resultados, sendo que a turma ‘Fonomímica’ obteve classificações ligeiramente superiores às classificações da turma ‘Sem Fonomímica’ nas duas primeiras leituras. Apesar do nível de dificuldade aumentar da leitura um à quatro, verifica-se em ambas as turmas uma subida de classificação da segunda para a terceira leitura, o que pode estar relacionado com o nível de concentração na realização das leituras. Quando o aluno inicia as gravações está menos concentrado nas primeiras, por ser um momento em que se sente avaliado e exposto, deste modo é possível justificar o comportamento das classificações no Gráfico 9.

O Gráfico 10 apresenta os resultados das leituras do segundo nível de dificuldade no momento final.

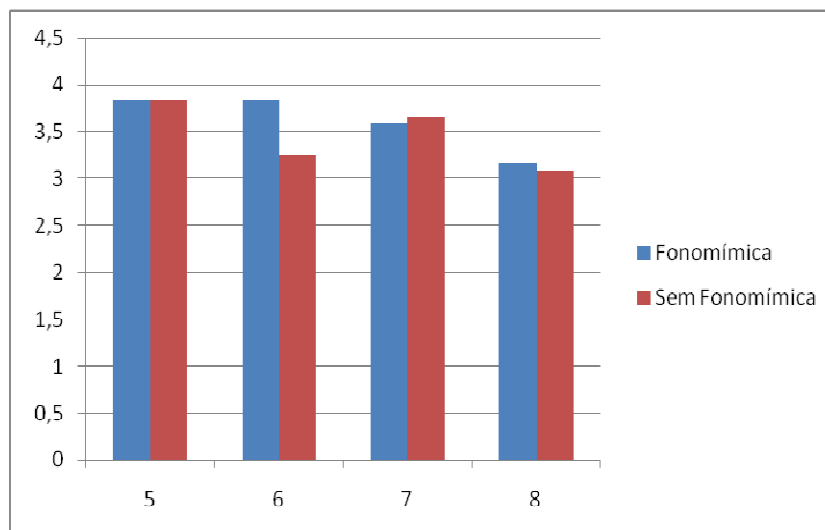


Gráfico 10 - Momento Final: Comparação dos Resultados das Leituras 5 - 8

Mais uma vez a turma ‘Fonomímica’ apresenta melhores classificações médias nas leituras. No entanto a leitura seis apresenta níveis visivelmente distintos entre ambas as turmas. A turma ‘Sem Fonomímica’ obteve uma classificação média de B, e a outra turma, por sua vez, de A.

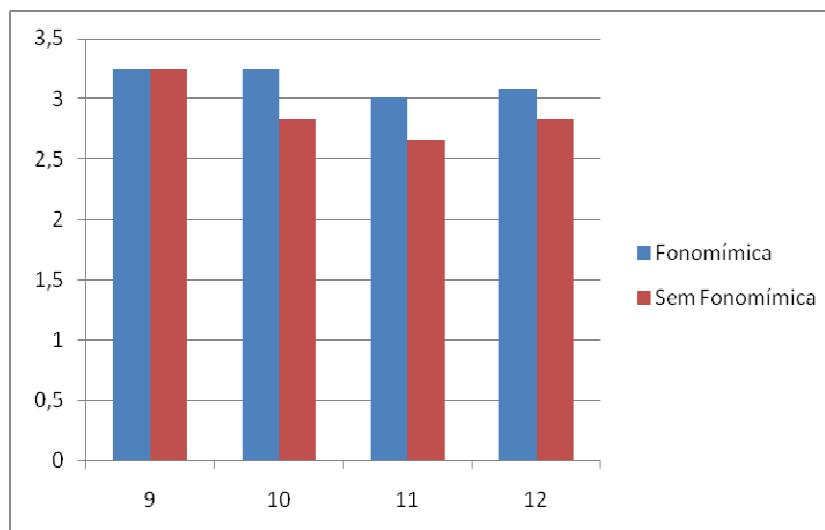


Gráfico 11 - Momento Final: Comparação dos Resultados das Leituras 9 – 12

No terceiro nível de dificuldade a superioridade de resultados mantém-se na turma ‘Fonomímica’, sendo que ambas apresentam o mesmo comportamento que no momento inicial, ou seja uma subida de classificação da leitura onze para a doze. Este fenómeno tem provavelmente a mesma explicação, que se baseia no salto inicial das duas leituras, sendo que a leitura doze, iniciando com salto de oitava, se torna mais simples de realizar devido ao facto de ser a mesma nota.

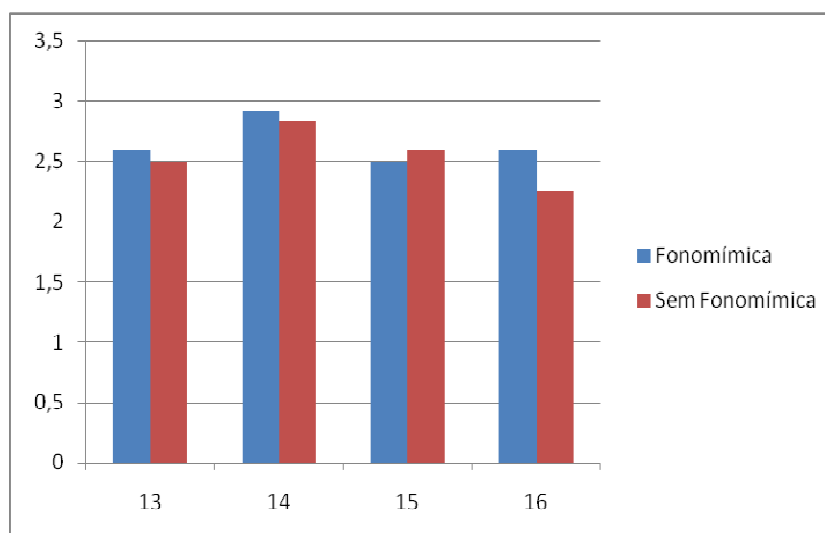


Gráfico 12 - Momento Final: Comparação dos Resultados das Leituras 13 - 16

No que diz respeito ao quarto nível de dificuldade, as turmas voltam a apresentar resultados próximos, e apenas na última leitura obtiveram resultados mais diferenciados. No entanto nada significativo uma vez que a classificação média é em ambas as turmas C.

Mais uma vez se torna interessante verificar a direcção de classificações por leitura, visualizando todos os resultados.

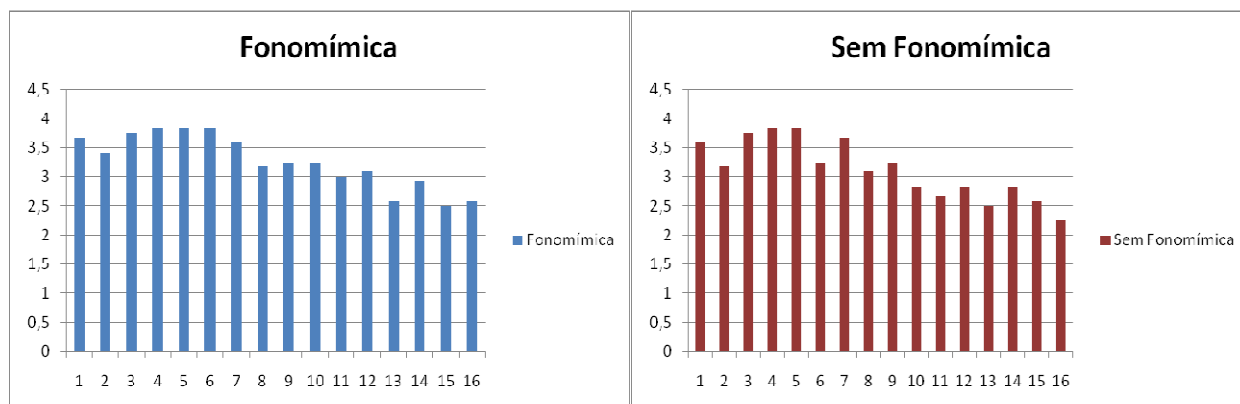


Gráfico 13 - Momento Final: Comparação dos Resultados de cada Leitura em cada Turma

No momento de avaliação final já não se verificam irregularidades significativas em turma alguma. Ambas as turmas apresentam classificações que demonstram o aumento de dificuldade das leituras, e as classificações obtidas são aproximadamente as mesmas em ambas as turmas.

Verifiquemos então os resultados médios individuais de cada aluno por turma, para garantir que nenhum aluno influenciou os resultados médios da turma, no Gráfico 14.

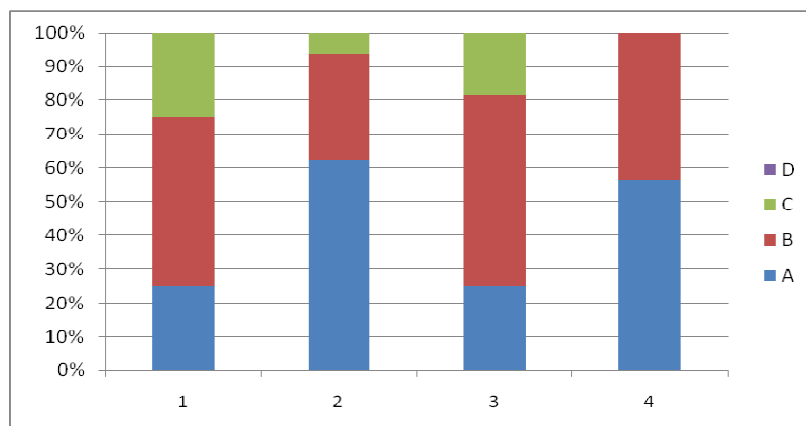


Gráfico 14 - Momento Final: Alunos da Turma 'Fonomímica'

De um modo geral na turma 'Fonomímica' os alunos obtiveram resultados semelhantes com classificações A, B e C. Apenas o aluno 4, que não tem na sua média nenhuma classificação D, conseguiu obter uma classificação média de A. No entanto a classificação média da turma manter-se-ia em B, mesmo sem esse aluno. Não se verifica,

portanto, nenhum caso de influência de média no que diz respeito à turma ‘Fonomímica’.

Observe-se então o Gráfico 15 que indica as classificações médias da turma ‘Sem fonomímica’.

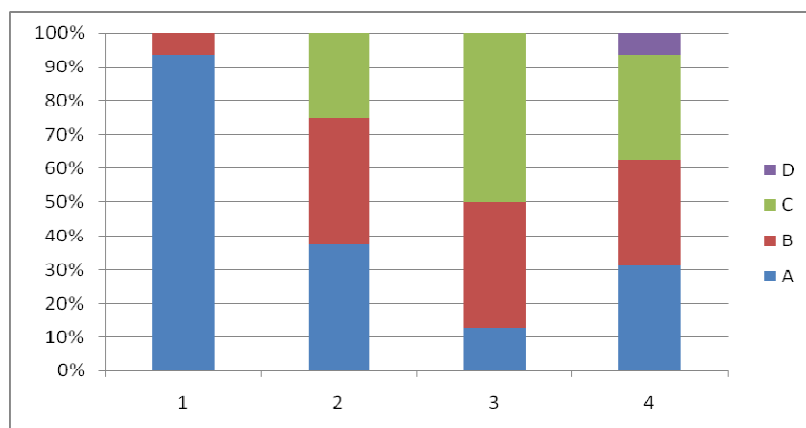


Gráfico 15 - Momento Final: Alunos da Turma ‘Sem Fonomímica’

A classificação média da turma é de B, no entanto o aluno 1 apresenta notoriamente resultados melhores do que todos outros, não obtendo nenhuma classificação de C ou D em qualquer leitura. No entanto, mesmo sem os resultados discrepantes do aluno um, a classificação média da turma seria de B, sendo que entre o C e o B, mas acima de C.

Observemos agora no Gráfico 16 os resultados obtidos pelas duas turmas no momento final de avaliação. A turma ‘Fonomímica’ obteve 67% das classificações A atribuídas às leituras, e a turma ‘Sem Fonomímica’ 33%. No que diz respeito às classificações B, 60% foram obtidas pela turma ‘Sem Fonomímica’ e apenas 40% pela turma ‘Fonomímica’.

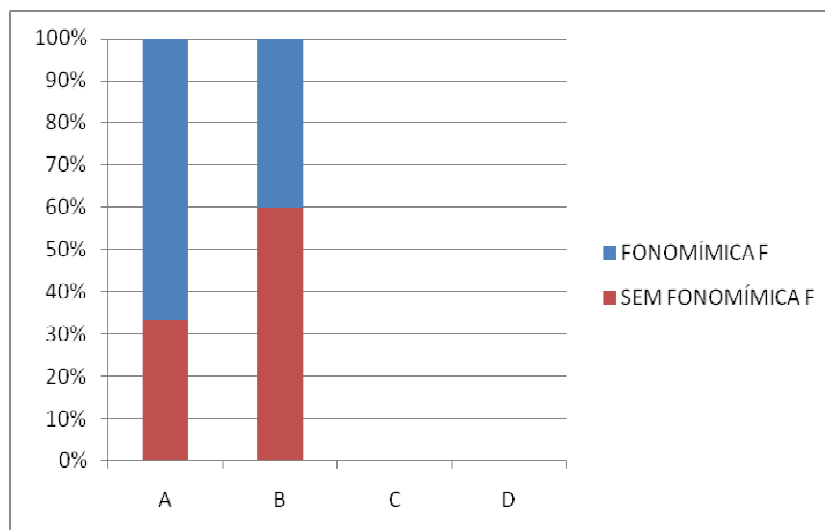


Gráfico 16 – Momento Final: Comparação dos Resultados das Turmas

A Análise dos resultados de cada momento mostrou, individualmente, factores de interesse de discussão, principalmente no que diz respeito aos elementos que definem o grau de dificuldade das leituras. Porém para verificar a eficácia de cada uma das estratégias, fonomímica ou ‘estratégia comum’ de ensino, é necessário comparar os dois momentos de avaliação, o inicial e o final, tendo sempre em conta que as duas turmas, no estado inicial, não se encontravam ao mesmo nível. Desta forma o subcapítulo seguinte dedica-se à análise comparativa entre os dois momentos de avaliação, para verificar a evolução de cada turma.

4.3 Análise Comparativa

Para iniciar a análise comparativa entre os dois momentos de avaliação, inicial e final, verifiquemos qual a evolução dos resultados de cada leitura individualmente. A questão que se levanta de imediato é se essa evolução se deve apenas aos resultados de algumas leituras, ou se a evolução é aplicada ao global das leituras. Analisando esse dados, poderemos verificar nos Gráficos 17 e 18 quais as leituras que beneficiam de que estratégia.

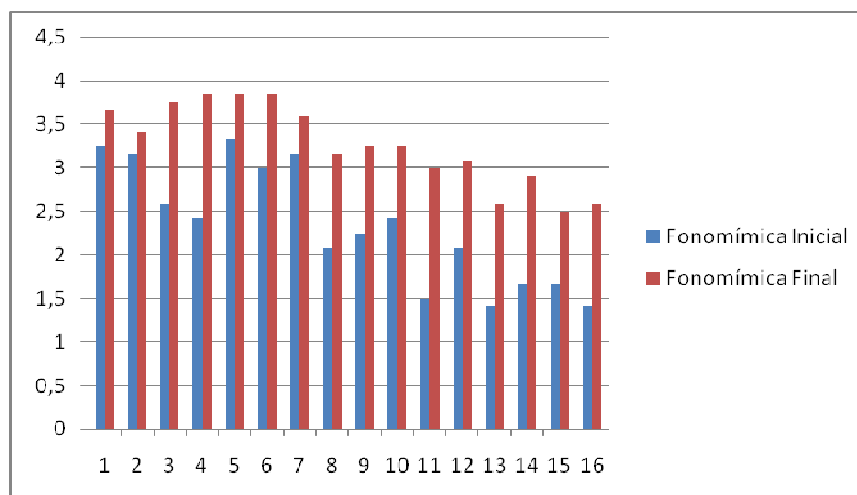


Gráfico 17 – Comparação dos Resultados das Leituras nos dois Momentos turma Fonomímica

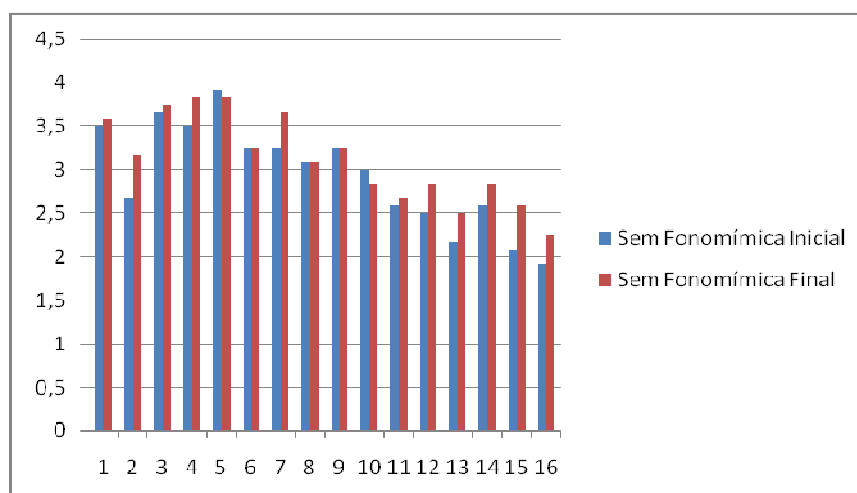


Gráfico 18 – Comparação dos Resultados das Leituras nos dois Momentos turma Sem Fonomímica

No Gráfico 17, na turma ‘Fonomímica’, pode verificar-se com clareza a evolução de cada leitura do momento inicial para o final, sendo que em nenhum caso existe descida de classificação. Por outro lado a turma ‘Sem Fonomímica’ apresentada no Gráfico 18, tem alguns casos de descida de classificação, por exemplo, nas leituras cinco e dez. Para além disso, nesta turma, nas leituras seis, oito e nove o nível de classificação médio mantém-se nos dois momentos de avaliação. Esses casos são dignos de uma discussão mais profunda, comparando-os com os resultados da turma ‘Fonomímica’. Outros casos também de interesse para análise são as leituras três, quatro, onze, doze, e o último nível de dificuldade completo, visto apresentarem diferenças de evolução significativas.

Começamos pelos casos de descida de classificação, as leituras cinco e dez,

apresentados no Gráfico 19.

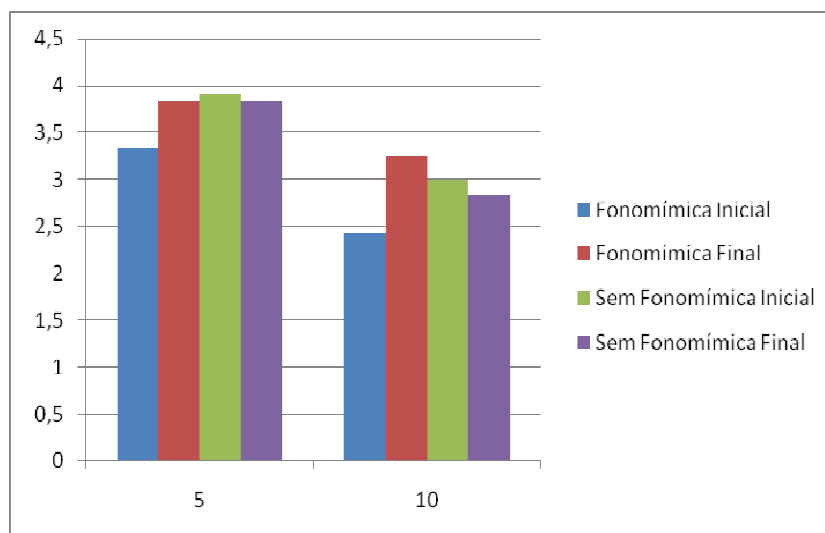


Gráfico 19 – Análise de leituras 5 e 10, que obtiveram descida de classificação

A leitura cinco na Figura 4 apresenta no caso da turma ‘Sem Fonomímica’ uma descida muito ligeira que poderá estar apenas ligada a pequenas desafinações ocorridas durante o último momento de avaliação. Como esta turma apresentava níveis médios que revelavam mais experiência musical do que a turma ‘Fonomímica’, é natural que uma leitura com este nível de dificuldade tenha sido superada ao longo das vinte sessões.

Por outro lado a leitura dez, como se pode observar na Figura 5, apresenta características que são mais trabalhadas na estratégia da fonomímica, pois esta apresenta um intervalo de terceira menor entre sol e mi, que é o intervalo pelo qual se inicia a leitura nesta estratégia. Na estratégia utilizada na turma ‘Sem Fonomímica’ por sua vez este intervalo não é trabalhado tão intensivamente, sendo o único elemento de memória de sensação tonal de que os alunos dispunham seria a entoação do arpejo. Deste modo, e visto esse intervalo não ser antecedido da tónica, os resultados da turma desceram.

Verifique-se então os casos em que o nível das leituras se manteve, comparando as classificações médias entre as turmas nos dois momentos de avaliação.

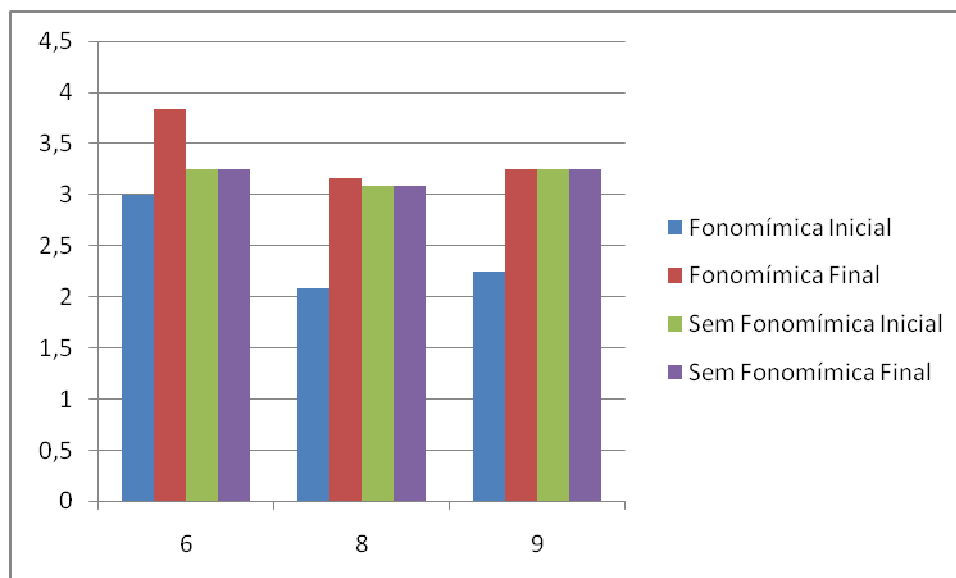


Gráfico 20 – Análise das leituras 6,8 e 9 que mantiveram a classificação

Nos casos específicos das leituras seis e oito, que pode consultar na Figura 4, a relação entre resultados é consequência dos mesmos factores que o caso da leitura cinco. Ou seja, a experiência musical apresentada pela turma ‘Sem Fonomímica’ no momento inicial, era já suficiente para realizar uma leitura com este nível de dificuldade, sendo que a turma com menos experiência adquiriu ao longo das vinte sessões ferramentas para conseguir a sua realização com mais sucesso.

A leitura nove, apresentada na Figura 5, encontra-se já no nível de dificuldade seguinte, ou seja no terceiro, que engloba salto para todas as notas do arpejo. No entanto para a turma com mais experiência musical o seu nível de dificuldade não difere muito da leitura oito, visto a direcção na qual aparecem os saltos ser a direcção comum de entoação de arpejo e escala. Em ambas as turmas essa situação de leitura foi devidamente trabalhada e a turma ‘Fonomímica’ conseguiu mais uma vez superar as suas dificuldades e atingir o mesmo nível médio de classificação que a turma ‘Sem Fonomímica’.

Passemos então à análise das leituras, nas quais a evolução entre as duas turmas no âmbito das classificações médias de leitura foi mais discrepante, as leituras onze até dezasseis.

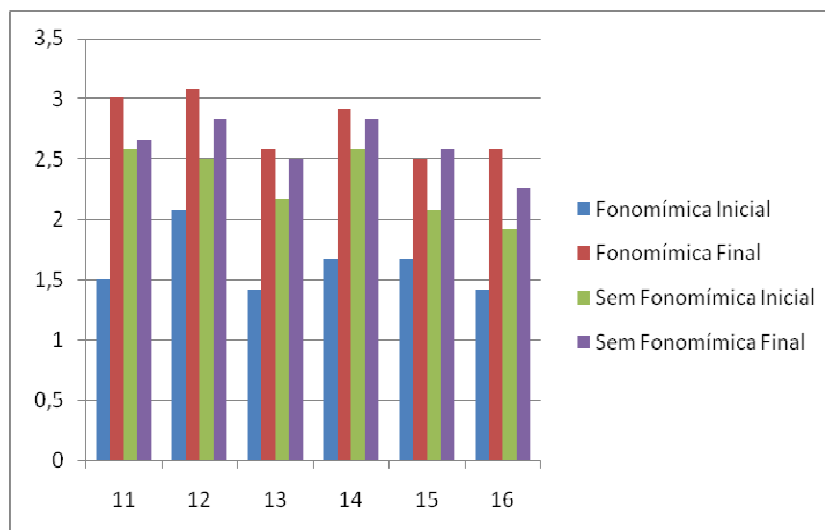


Gráfico 21 – Leituras 11 – 16: Análise da Diferença de Evolução entre as duas Turmas

As maiores diferenças de evolução que os dados revelam encontram-se efectivamente nas leituras com maior nível de dificuldade como de pode consultar no Gráfico 21. Ambas as turmas apresentam melhorias visíveis, sendo que a turma ‘Fonomímica’ ultrapassa a outra turma em todas as leituras menos na leitura quinze, sendo que evolução é na mesma maior na turma ‘Fonomímica’ do que na ‘Sem Fonomímica’.

Visualizando então a comparação por níveis de dificuldade pode-se concluir que a estratégia da fonomímica se revela mais eficaz no que diz respeito às leituras com saltos intervalares de arpejo, e para qualquer grau da escala, do que nos níveis de dificuldade mais baixos. Verifiquemos esses dados nos Gráficos 22 e 23.

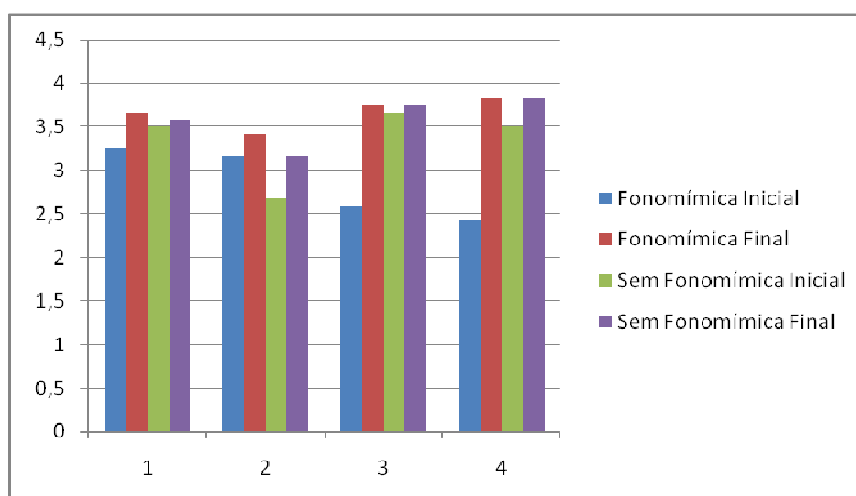


Gráfico 22 – Comparação dos Resultados no Nível de Dificuldade 1

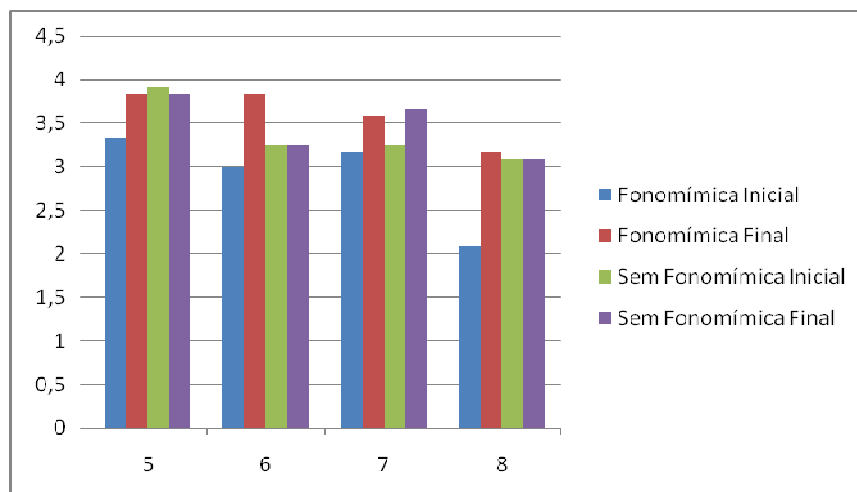


Gráfico 23 – Comparação dos Resultados no Nível de Dificuldade 2

Nos dois primeiros níveis de dificuldade as diferenças de evolução são visíveis entre ambas as turmas, mas no que diz respeito aos dois últimos níveis de dificuldade essa diferença de evolução é ainda mais clara, como se pode verificar nos Gráficos 24 e 25.

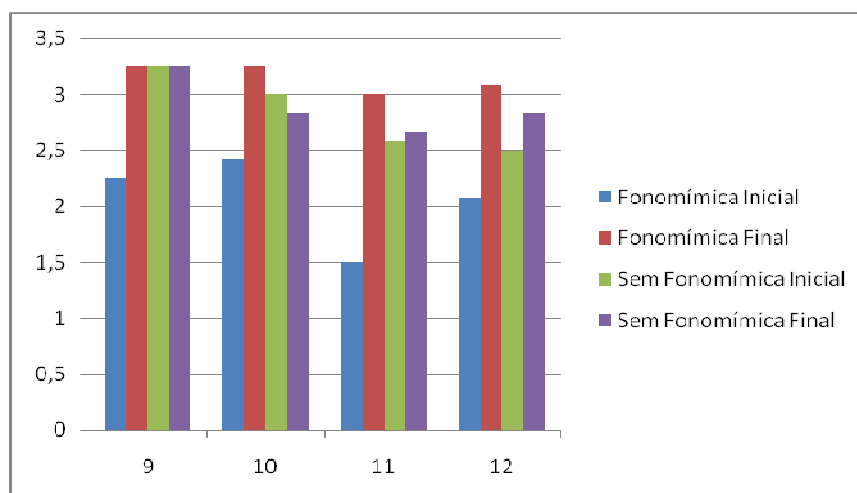


Gráfico 24 – Comparação dos Resultados no Nível de Dificuldade 3

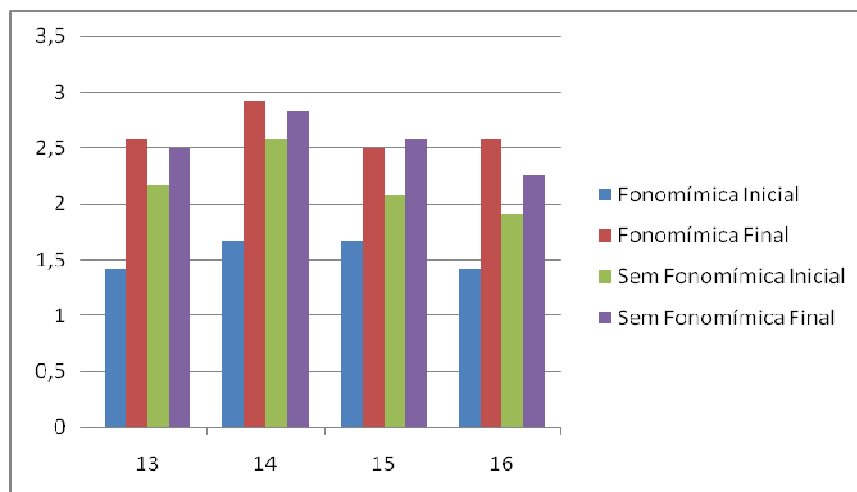


Gráfico 25 – Comparação dos Resultados no Nível de Dificuldade 4

Verifique-se, então, em média os valores quantitativos de evolução de cada nível na Tabela 1. Dever-se-á ter em conta que os valores são a média dos resultados por nível de dificuldade, e a diferença é o valor que define a evolução de cada em cada nível de dificuldade, respectivamente 1, 2, 3 e 4.

Turma	Nível	Av. Qualitativa		Av. Quantitativa		Diferença
		Inicial	Final	Inicial	Final	
Fonomímica	1	2,875	3,675	B	A	0,8
	2	2,9	3,6	B	A	0,7
	3	2,075	3,175	C	B	1,1
	4	1,55	2,65	C	B	1,1
Sem Fonomímica	1	3,35	3,6	B	A	0,25
	2	3,4	3,475	B	B	0,075
	3	2,85	2,9	B	B	0,05
	4	2,2	2,55	C	B	0,35

Tabela 1 – Valores médios quantitativos e qualitativos de evolução de cada nível de dificuldade

Como se pode observar na Tabela 1 os valores de evolução são superiores na turma ‘Fonomímica’ em todos os níveis de dificuldade, sendo que a maior diferença se encontra de facto nos dois últimos níveis de dificuldade, ou seja esta estratégia mostra-se mais eficaz na sua aplicação em todo o tipo de leituras apresentadas, sendo que maior é a diferença da sua eficácia, quanto mais aumenta a dificuldade das leituras.

Para uma visão mais clara apresenta-se na Tabela 2 as diferenças de evolução em ambas as turmas, por nível de dificuldade.

Nível	Fonomímica	Sem Fonomímica	Diferença entre turmas
1	0,8	0,25	0,55
2	0,7	0,075	0,625
3	1,1	0,05	1,05
4	1,1	0,35	0,75

Tabela 2 – Diferenças de Evolução das Turmas por Níveis de Dificuldade

O último ponto, para analisar a eficácia das estratégias utilizadas, é comparar os resultados entre as duas turmas nos dois momentos de avaliação, pois apenas desta forma se obtém a diferença real entre a evolução das turmas no total das leituras e níveis de dificuldade.

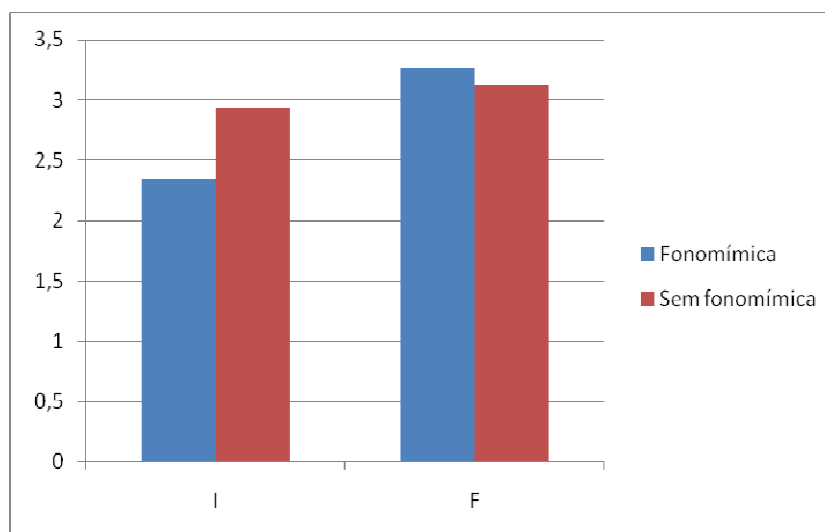


Gráfico 26 – Comparação dos resultados entre as turmas nos dois momentos

Pode-se observar no Gráfico 26 que os resultados médios de ambas as turmas se inverteram após a aplicação das estratégias. No momento inicial a turma ‘Sem Fonomímica’ apresentava um nível, de classificação B, bastante acima da turma ‘Fonomímica’, que obteve apenas classificação média de C.

Para clarificar a diferença a Tabela 3 indica os valores médios exactos das turmas ‘Sem Fonomímica’ e ‘Fonomímica’ nos momentos inicial e final, e ainda a margem de evolução nas duas turmas.

Turma	Fase	Média Quantitativa	Média Qualitativa	Diferença/ Evolução
Fonomímica	Momento inicial	2,34	C	3,27 – 2,34= 0,93
	Momento Final	3,27	B	
Sem Fonomímica	Momento inicial	2,93	B	3,12 – 2,93= 0,19
	Momento Final	3,12	B	

Tabela 3 – Resultados quantitativos e qualitativos nos dois momentos nas duas turmas

Ao nível da média qualitativa não é possível verificar qualquer evolução na turma ‘Sem Fonomímica’, no entanto observando a média quantitativa essa evolução já é visível, sendo uma diferença de 0,19. Na turma ‘Fonomímica’ a evolução é visível em ambas as médias, com uma diferença de 0,93, o que é um valor bastante mais alto. Ou seja, para além da turma ‘Fonomímica’ ter uma evolução mais notória, ainda superou a turma ‘Sem Fonomímica’ nos resultados finais.

Poderia ser interessante verificar também os resultados de cada aluno, comparando-os entre si nos dois momentos de avaliação, no entanto as diferenças de resultado teriam de ser justificadas com critérios pouco objectivos, uma vez que os resultados individuais de cada aluno dizem também respeito a muitos outros factores, tais como personalidade, níveis de concentração, vivência de cada um, etc. O foco deste trabalho incide sobre a verificação da eficácia da fonomímica como estratégia de aprendizagem da leitura da altura sonora quando comparada com a ‘estratégia comum’, e pretende ser o menos subjectivo possível.

Conclusão

Todo o trabalho desenvolvido teve como principal objectivo verificar a eficácia da utilização da fonomímica no ensino da leitura da altura sonora. A premissa principal foi a dificuldade apresentada pela maior parte dos alunos em executar todas as tarefas inerentes à leitura de uma partitura devido à complexidade visual que esta exige. Obtiveram-se resultados interessantes e importantes a vários níveis, principalmente no que compete à análise das leituras.

No início do trabalho as leituras a avaliar foram estudadas para que os níveis de dificuldade fossem aumentando progressivamente. No entanto, após a aplicação das estratégias verificou-se que em alguns casos o nível de dificuldade das leituras está relacionado com o registo e âmbito. Quanto maior o âmbito das leituras, maior é a dificuldade de realizar a leitura entoada, sendo que não possível dissociar a execução da leitura em si. Ou seja, pela avaliação das gravações efectuadas pelos alunos conclui-se que o registo mais ou menos amplo de uma leitura influencia os resultados, no entanto não se pode afirmar convictamente que é a leitura que é mais difícil, ou a sua entoação e afinação.

Outros aspectos que se revelaram influentes nos resultados das leituras foram a presença de elementos novos, tais como o si abaixo do dó central, ou o comportamento intervalar das primeiras notas de cada leitura, como quando a leitura se inicia com um salto, e não por grau conjunto. Numa próxima oportunidade de investigação esses factores devem estar presentes no momento de concepção dos testes de verificação.

Quanto à eficácia da fonomímica na aprendizagem da leitura tonal, esta verificou-se ser bastante mais abrangente do que a estratégia de aprendizagem mais comum, apresentando com esta pequena amostra de alunos resultados superiores em todos os níveis de dificuldade das leituras, sendo que a sua diferença é mais visível nos níveis de dificuldade mais avançados.

Apesar de os alunos da turma ‘Fonomímica’ apresentarem resultados inferiores no primeiro momento de avaliação, após as vinte sessões, no momento de avaliação final, os seus resultados ultrapassaram a outra turma, revelando-se, desta forma, uma estratégia

mais eficaz e potencialmente interessante de investigar mais aprofundadamente.

Relembrando o momento inicial a turma ‘Sem Fonomímica’ conseguia em média realizar as leituras com centro tonal, afinação razoável, pontual não coincidência de altura de som/ nome de notas, mas perceptível, o que correspondia ao nível B. E por sua vez a turma ‘Fonomímica’ apenas conseguia realizar em média leituras com centro tonal flutuante, má afinação, não coincidência de altura de som/ nome de notas, mas relativamente perceptível o contorno melódico, por sua vez correspondente ao nível C.

No momento final de avaliação, depois da aplicação das diferentes estratégias, as posições alteraram-se, sendo que aproximadamente um terço das leituras com classificação A são da turma ‘Sem Fonomímica’, e dois terços das leituras com a mesma classificação foram obtidas pela turma ‘Fonomímica’. A turma ‘Fonomímica’ obteve ainda 40% das leituras com classificação B, e a turma ‘Sem Fonomímica’ obteve, por sua vez, 60% das leituras com classificação B. Deste modo verifica-se que, a turma ‘Fonomímica’ obteve melhores resultados médios atingindo a classificação de B, sendo que a turma ‘Sem Fonomímica’ também obteve a mesma classificação, porém ligeiramente abaixo do nível da turma oposta.

A análise da pequena amostra pode ser válida, mas tem de se ter em conta que nem todas as estratégias, mesmo que obtenham melhores resultados médios se aplicam a todos os alunos da mesma forma, pois todos têm formas diferentes de assimilar e reter informação. Deste modo é sempre necessário proceder à procura diversificada de estratégias para garantir o acompanhamento de todos os alunos no que diz respeito à leccionação das matérias e conteúdos. Todos os sistemas de aprendizagem podem ser considerados válidos, na medida em que em todos os casos o objectivo final é sempre o mesmo, desenvolver competências e ensinar conteúdos, procurando buscar estratégias que facilitem a transmissão dos mesmos. No entanto deve haver uma necessidade constante de continuar a procura a melhor forma para levar a cabo esse mesmo objectivo, tendo sempre em conta as características do público-alvo.

A estratégia da fonomímica foi adaptada à realidade da turma que serviu de amostra para a investigação, tentando respeitar sempre a evolução de cada aluno e as suas respostas a cada elemento novo que era introduzido ao longo das vinte sessões. Não fica excluída a hipótese de que outras estratégias poderiam ser mais adequados para cada aluno individualmente, mas como essa situação é utópica e improvável, pois não existe um

medidor para avaliar qual a melhor forma de ensino para cada um, resta procurar uma forma que seja acessível a todos e que consiga respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno. Vários pedagogos tentaram encontrar ao longo dos séculos a melhor forma de ensinar o conteúdo que pretendiam. Porém muitos chegaram à conclusão de que cada professor tem de adaptar-se sempre à turma que se apresenta na sua frente, e não o contrário. Isto é “as regards method there is no compulsory guiding principle tying the hands of the teacher” (Kodály in Cruz, 1998: 3).

Cada turma tem a sua forma de estar e aprender e esse factor deve ser contemplado pelo professor em todos momentos. “Each group has its own language, and the specialist ways of communicating that exist within each group may not always work across group boundaries” (Parncutt, 2002: ix)⁶¹. Por exemplo, Dalcroze, um dos primeiros pedagogos activos, desenvolveu uma forma de ensino através do movimento tendo sempre em conta a resposta física dos seus alunos. “O seu método tinha por princípio a improvisação, mas ia observando sempre discretamente o que o aluno ia fazendo” (Abreu, 1998: 10). Ou Swanwick que afirma que a “educação Musical deve basear-se na especificidade da própria experiência musical (...). O espaço entre cada um de nós e entre os indivíduos e o mundo é preenchido com o discurso interpretativo” (Swanwick, 2000: 4).

Para verificar a veracidade desta investigação seria necessário aplicar este sistema a uma amostra de alunos muito superior, visto que este estudo apenas englobou oito alunos na sua totalidade. Mais interessante ainda seria ainda verificar a eficácia da estratégia gestual, aplicando-a mesmo a um universo com realidades sociais diferentes, bem como culturas diferentes, tendo sempre em conta que o “ensino é uma arte, e não podemos, pura e simplesmente, apropriar-nos da maneira como outrem ensina” (Paynter, 2000: 4).

⁶¹ Cada grupo tem a sua própria linguagem as formas de comunicação que existem dentro de cada grupo podem ser ineficazes noutros grupos (Parncutt, 2002: ix, tradução nossa).

Anexo1 - Avaliação do Júri 1Aluno 1 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Aluno 2 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Aluno 3 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X	X			

Aluno 4 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Aluno 1 – Sem Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Aluno 2 – Sem Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X					X		

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X					X	

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X					X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X					X	

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X				X

Aluno 3 – Sem Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X					X		

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X					X	

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Aluno 4 (10) – Sem Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X					X		

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X					X		

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X					X

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X					X

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X				X

Anexo 2 - Avaliação do Júri 2

Aluno 1 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Aluno 2 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Aluno 3 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Aluno 4 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X	X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X					X		

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Aluno 1 – Sem Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Aluno 2 – Sem Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X					X		

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X					X		

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X					X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X					X	

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X					X	

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X					X

Aluno 3 – Sem Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X					X		

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X					X

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X					X	

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X					X	

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X					X	

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Aluno 4 – Sem Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X					X

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Anexo 3 - Avaliação do Júri 3

Aluno 1 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X				X

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X				X

Aluno 2 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X		X		

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Aluno 3 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Aluno 4 – Com Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Aluno 1 – Sem Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Aluno 2 – Sem Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X		X			

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X					X	

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X					X

Aluno 3 – Sem Fonomímica

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X					X		

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X					X	

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X					X

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X				X

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X				X

Aluno 4 – Sem Fonomíca

Leitura 1	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 2	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X					X	

Leitura 3	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X			X			

Leitura 4	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 5	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 6	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 7	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1	X				X			

Leitura 8	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 9	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 10	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 11	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X			X		

Leitura 12	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1		X				X		

Leitura 13	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X					X

Leitura 14	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 15	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1			X				X	

Leitura 16	Momento inicial				Momento final			
Classificação	A	B	C	D	A	B	C	D
Aluno 1				X			X	

Bibliografia

ABREU, M. “Jaques Dalcroze, o Pai da Rítmica” *A.P.E.M.* 98 (1998): 10-13.

AMADO, M. L. - *O Prazer de Ouvir Música*. Lisboa: Editorial Caminho, 1999

BORBA, T., and F. LOPES GRAÇA. “Dicionário de Música.” Porto: Mário Figueirinhas Editor, 1999.

GRUHN, W. “Germany.” In *International Handbook of Research in Arts Education*. Berlin: Springer, 2007.

COUSINS, S.B., and D. C. PERSELIN. “The Effect of Curwen Hand Signs on Vocal Accuracy of Young Children.” *Texas Music Education Research*, (1999): 17-20.

CRUZ, C. B. “Sobre Kodály e o seu Conceito de Educação Musical.” *A.P.E.M.* 98 (1998): 3-9.

DEMOREST, S. M. – *Building Choral Excellence, Teaching Sight-Singing in the Choral Rehearsal*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

FORRAI, K., G. FRISS, Z. GÁRDONYI, P. JÁRDÁNYI, L. LUKIN, G. MARÓTI, M. SZÁVAI, E. SZÖNYI, T. STRAKY, O. TILL, E. TURCSÁNYI, and L. VESZPRÉMI. “Educacion Musical en Hungría.” Madrid: Real Musical, 1981.

GEORGE, S. E. – *Visual Perception of music notation: on-line and off-line recognition*. Hershey: IRM Press, 2004.

GINSBURG, H., and S. OPPER. “Piaget's Theory of Intellectual Development.” New

Jersey: Prentice-Hall, 1988.

GORDON, E. “Teoria da Aprendizagem Musical.” Lisboa: Gulbenkian, 2000.

HELMHOLZ, H. “On the Sensations of a Tone as Psychological Basis for the Theory of Music.” Whitefish: Kessinger publishing, 1885.

KENNETH, A. L. “Developing ocular motor and visual perceptual skills: na activity workbook.” Philadelphia:Slack Incorporated, 2005.

LANDIS, B., and P. CARDER. “The Eclectic Curriculum in American Music Education.” Boston: MENC, 1972.

LIAO, M. Y., and J.W. DAVIDSON. “The Use of Gesture Techniques in Children’s Singing” *International Journal of Music Education* 25, no 1 (2007): 82-96.

McPHERSEN, G., and A.GABRIELSON. “From Sound to Sign.” In *Subskills of Music Performance*. New York: Oxford University Press, 2002.

MARQUES, R. "Métodos activos" In *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

PARNCUTT, R. and G. McPHERSEN. “The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for teaching and learning.” New York: Oxford University Press, 2002.

PAYNTER, J. “Conceito de Música. Como a Própria Música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical” *A.P.E.M.* 106 (2000): 4-8.

SLATER, A. “Perceptual Development: Visual, Auditory and Speech Perception in Infancy.” Londres: Psychology Press Ltd Publishers, 1998.

SLOBODA, J. A. "The Musical Mind The Cognitive Psychology of Music." New York: Oxford Science Publications, 1985.

STEVENS, R. S. "John Curwen and Toci Sol-fa Website." Melbourne, Deakin University (Burwood Campus). Acedido em: 04/05/2010, em: <http://www.deakin.edu.au/arts-ed/education/music-ed/curwen-method/curwen.php>, s.d.

STEVENS, ROBIN S. "'Easy, Cheap and True': The Case for Promoting the Curwen Method of Teaching Choral Singing in Developing Countries." *APSMER* 4th (2003).

SWANWICK, K. "Ensinar Música Musicalmente, Música como Cultura: o Espaço Intermédio" *A.P.E.M.* 104 (2000): 4-11.

SZÖNYI, E. "Kodaly's Principles in Practice." Budapeste: Corwina, s.d.

TORRES, R. M. "As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da metodologia Kodály." Lisboa: Editorial Caminho, S.A., 1998.

WILLEMS, E. "As Bases Psicológicas da Educação Musical." Suíça: Edições Pró-música, 1970.